

6. kapitola

Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic, Klára Šed'ová

*Jakou má vzdělanost cenu – to kdybys,
člověče, věděl, nikdy bys pokojně nespal,
dnem noci studoval bys.*

LATINSKÉ PŘÍSLOVÍ

Potřeba učit se – jak přesvědčivě dokládá Jarvis¹ (1992) – vyvstává v lidském životě vždy, kdy internalizované vědění neumožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tyto situace nastávají především v obdobích individuálních a společenských změn. Sociální vědci ve snaze vystihnout charakteristiku naší doby dávají současným společnostem nejrůznější jména a nálepky (Petrušek, 2006) pro něž, ač se jedná o dosti různorodé koncepty, je společné to, že za jeden z charakteristických rysů naší doby často označují permanentní změnu. Je-li naše společnost společností permanentních změn, a platí-li úvodní Jarvisova teze, měli by lidé být přirozeně motivováni k tomu, aby i ve své dospělosti vyhledávali příležitosti k dalšímu vzdělávání a učení se. Vzdělávací potřeby se tak aktualizují opakovaně v průběhu celého života a učení a vzdělávání se tak, přinejmenším teoreticky, stávají lidskou potřebou samy o sobě (viz např. Jarvis, 2004 nebo Rogers, 2001).

O české společnosti posledních dvou desetiletí lze prohlásit, že byla společností poměrně dynamických sociálních změn, takže podle výše zmíněné teze by čeští dospělí měli být motivováni ke vzdělávání a k učení. Je-li tomu tak, ukáže následující text.

Motivace bývá definována jako zdroj, z něhož vychází naše jednání a jehož prostřednictvím lze toto jednání vysvětlit (Oka, 2005). Ve vztahu ke vzdělávání dospělých ji Deshler (1996) chápe jako obecný stav připravenosti k učení. Howard (1989) považuje za základ motivace prospěch (*benefit*), který jedinec očekává jako odměnu za to, že se bude vzdělávat. Tato očekávaná odměna dodává energii jeho jednání. Směr tomuto jednání potom dodává to, jakou hodnotu připisuje jedinec různým cílům. Abychom byli schopni vysvětlit motivaci dospělých ke vzdělávání, je důležité vědět, jaký profit ve vztahu k němu očekávají a zároveň, jakou mu připisují hodnotu.

Při zkoumání motivace se klasicky rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější (Graham et al., 2002). Vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného

¹ S odkazem na koncepty a autory z oblasti psychologické (Maslow), pedagogické (Tough) a z oblasti sociologie vědění (Schutz, Luckmann) atd.

a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná. Oproti tomu vnější motivace bývá chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, aniž by to bylo jeho osobní přání. Ačkoli vnitřní a vnější motivace bývají někdy nahlíženy v jisté kontradikci (má se za to, že užívání vnější motivace může tlumit motivaci vnitřní), obecně platí, že motivace pro vstup do vzdělávání dospělých může být sycena paralelně z obou těchto zdrojů. Jedinec může zároveň chtít vyhovět například požadavkům zaměstnavatele a zároveň má sám radost z toho, že se něčemu novému naučí.

Motivace tedy představuje energii, která vede lidské jednání k určitému cíli. Existuje však také určitá proti-energie, to když jedinci zvažují, nakolik je pravděpodobné, že budou natolik úspěšní, aby na odměnu dosáhli (Atkinson in Graham et al., 2002). Pokud považují možnost úspěchu za málo pravděpodobnou, jejich motivace klesá – do hry zde vstupují nejrůznější bariéry, které dospělí vnímají a které podle jejich názoru pravděpodobnost úspěšnosti (pravděpodobnost získání odměny) snižují. Otázka vnímaných bariér je proto při zkoumání motivace ke vzdělávání dospělých zcela klíčová.

Vnímané bariéry ve vzdělávání dospělých mohou být podle Crossové rozděleny do tří skupin: (a) ‚situační bariéry‘ vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání); (b) ‚institucionální bariéry‘ (např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů); (c) ‚osobnostní bariéry‘ vztahující se k postojům a k sebevnímání jako učícího se – studenta, např. ‚jsem příliš starý, abych se učil‘, ‚jsem unavený školou‘, ‚nevěřím si‘ (Cross 1981). V této kapitole mimo jiné také ukážeme, nakolik jednotlivé typy těchto bariér ovlivňují (ne)participaci na vzdělávání v českém prostředí.

(Ne)motivace k formálnímu vzdělávání

Detailní údaje o tom, v jaké míře se čeští dospělí účastní různých vzdělávacích aktivit, jsme přinesli v kapitole 3 a 4. Zde se zaměřujeme na deklarovanou motivaci, kterou jsme zaznamenali v našem reprezentativním dotazníkovém šetření *Vzdělávání dospělých-2005*.

Nejprve se zaměříme na oblast formálního vzdělávání. V tomto ohledu můžeme pracovat se značně omezeným vzorkem respondentů, neboť jak již víme z kapitoly 3, pouze 9 % sledovaných dospělých pokračovalo v dospělosti (po určité časové prodlevě od ukončení kontinuálního vzdělávání) v dalším studiu v rámci formálního (školského) sektoru. Šlo o studium směřující k získání certifikátu² (ve 39 % případů šlo o maturitu, ve 25 % případů o vysokoškolský diplom).

² Certifikátem se obecně rozumí „oficiální dokument, který potvrzuje, že účastník absolvoval ucelený vzdělávací cyklus (nebo jeho samostatnou část).“ (Palán, 2002, s. 31). V kontextu formálního vzdělávání může jít o vysokoškolský diplom, maturitní vysvědčení, výuční list apod.

Kdo jsou lidé, kteří se do školy *nevracejí*? Abychom zjistili, jaké jsou jejich sociální charakteristiky a jak se odlišují od těch, kteří se dále vzdělávají, aplikovali jsme metodu binární logistické regrese, která měří, podobně jako u standardní regresní analýzy, účinky nezávisle proměnné na závisle proměnnou při kontrole vlivu ostatních nezávisle proměnných, které vstoupily do výpočtu³. Výsledky výpočtů jsou uvedeny v tabulce 6.1 (na str. 100).

Z tabulky vidíme, že lidé, kteří neplánují další formální vzdělávání, se neliší podle pohlaví – hodnota šance pro ženy není statisticky signifikantně odlišná od mužů. Šance, že lidé se středoškolským vzděláním odpoví, že nechtějí v blízké budoucnosti studovat, je o 57 % nižší⁴ než u osob se vzděláním základním a u osob s vysokoškolským vzděláním je dokonce o 82 % nižší. Což, řečeno jinými slovy, znamená, že s vyšším vzděláním se snižuje neochota dále si rozšiřovat vzdělání. U věku je patrný jasný gradient. Se zvyšujícím se věkem se šance na to, že lidé nebudou chtít dále studovat, výrazně zvyšuje. Zatímco u osob ve věku 30–39 let je tato šance 1,82krát vyšší ve srovnání s nejmladší věkovou kategorií 20–29 let, u seniorů ve věku 60–65 let je 22,4krát vyšší. Typ povolání nehraje v úvahách o ne-studiu žádnou roli stejně jako bydlení ve velkoměstě.

Vůbec žádný vliv na nezáměr o studium nemá příjem respondenta, ač jsme očekávali, že nízký zájem by se měl vyskytovat především u osob s nízkými příjmy. Důležitost, jíž respondenti přisuzují vzdělání pro úspěch v životě, nehraje žádnou roli. Mimochodem, ani jiný typ analýzy nepotvrdil předpokládaný vztah, že vzdělání respondenta bude mít vliv na to, jaký význam vzdělání coby nástroje životního úspěchu přikládá respondent, a to že bude mít dále vliv na jeho nebo její plány na studium.

Jakou motivaci uvádějí lidé, kteří se po nějakém čase vrátili do školy? Tabulka 6.2 (na str. 101) ukazuje, že dominantním motivem je především snaha o zlepšení možnosti pracovního uplatnění – 53 %. Sečteme-li toto číslo s 12 % lidí, kteří udávají jako motivaci přímý požadavek zaměstnavatele, dojdeme k závěru, že v 65 % je motivace k účasti na formálním vzdělávání pracovní. Kýženou odměnou je tu zlepšení pozice na pracovním trhu.

³ Stručný výklad tohoto postupu je uveden v rámečku 4.2 v kapitole 4.

⁴ Vypočteme podle jednoduchého vzorce: $(1 - \text{odds ratio}) * 100$, tedy $(1 - 0.43) * 100 = 57 \%$.

Tabulka 6.1: Nezájem účastnit se v blízké budoucnosti ve formálním vzdělávání (studovat) podle pohlaví, vzdělání, věku, povolání, velikosti sídla, hodnotě vzdělání a příjmu. Adjustované odds ratios (šance).

	Nezájem účastnit se formálního vzdělávání	Šance Exp (B)
Celkem	88 %	X
<i>Pohlaví</i>		
Muži	90 %	0.00 (ref.)
Ženy	90 %	0.99 n.s.
<i>Vzdělání</i>		
Základní	95 %	0.00 (ref.)
Vyučen/a	93 %	0.87 n.s.
SŠ s maturitou	85 %	0.43*
VŠ	83 %	0.18 **
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	74 %	0.00 (ref.)
30–39	85 %	1.82 *
40–49	92 %	3.90 **
50–59	96 %	7.59 **
60–65	99 %	22.40 **
<i>Zaměstnanecký status</i>		
Ekonomicky aktivní	88 %	0.00 (ref.)
Podnikatel	90 %	1.11 n.s.
Nezaměstnaný/á	82 %	0.57 n.s.
Důchodce	98 %	1.72 n.s.
Na mateřské dovolené	81 %	1.20 n.s.
<i>Velikost sídla</i>		
–4.9 tisíc	95 %	0.00 (ref.)
5.0–19.9 tisíc	86 %	0.41 **
20.0–99.9 tisíc	86 %	0.32 **
100 tisíc +	89 %	0.59 n. s.
<i>Příjem</i>		
Nízký (pod průměrem)	91 %	1.15 n.s.
Střední (kolem průměru)	88 %	2.06 n.s.
Vyšší (nad průměrem)	91 %	1.33 n.s.
Vysoký (vysoce nad průměrem)	86 %	0.84 n.s.
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	91 %	0.00 (ref.)
Vysoká	88 %	0.84 n.s.
Konstanta	X	8.24 **

Pozn.: n.s. = statisticky nevýznamný; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Modelové charakteristiky: Chí kvadrát je statisticky signifikantní (model s proměnnými vysvětluje závisle proměnnou lépe než model pouze s konstantou), Nagelkerkeho $R^2 = 0.25$, Hosmer-Lemeshowův test není signifikantní, takže modelem predikovaná data a data reálná se neliší. Podíl správně klasifikovaných případů byl 90 %.

Tabulka 6.2: Motivace k formálnímu vzdělávání dospělých

Motivace	n	%
Osobní rozvoj	34	25
Zlepšení pracovního uplatnění	74	53
Požadavek zaměstnavatele	17	12
Podnět od lidí z okolí	6	4
Jiné	8	6
Celkem	139	100

Pracovní motivace je jako dominantní faktor sdílena rovnoměrně muži i ženami, její zastoupení je však různé u různých vzdělanostních skupin. Ačkoli bychom mohli očekávat, že vzdělanější respondenti, kteří mají kvalifikovanější a prestižnější práci, budou mít snahu svůj vzdělanostní kapitál dále navyšovat v přímém vztahu k vykonávané profesi, není tomu tak. Naopak se ukazuje, že čím vyššího vzdělání respondenti dosáhli, tím klesá podíl pracovní motivace a stoupá podíl motivace mimopracovní⁵. Tuto souvislost ukazuje tabulka 6.3.

Tabulka 6.3: Pracovní a mimopracovní motivace podle vzdělání (sloupcová %)

Motivace	základní	vyučen/a	SŠ s maturitou	VŠ
Pracovní	100 %	86 %	67 %	53 %
Mimopracovní	0 %	14 %	33 %	47 %
Celkem	100 %	100 %	100 %	100 %

Rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací můžeme postihnout, načteme-li z tabulky 6.2 k sobě položky požadavek zaměstnavatele (12 %) a podnět od lidí z okolí (4 %), coby reprezentanty vnější motivace (celkem 16 %), a položky osobní rozvoj (25 %), zlepšení pracovního uplatnění (53 %) a jiné (6 %), coby reprezentanty motivace vnitřní (84 %). Deklarovaná motivace pro vstup do formálního vzdělávání je, jak ukazují tyto jednoduché počty, v naprosté většině případů (84 %) vnitřní. Pouze 16 % respondentů udává vnější motivaci jako rozhodující. V tomto ohledu, jak ukázaly analýzy, nehraje roli ani pohlaví, ani dosažené vzdělání.

(Ne)motivace k neformálnímu vzdělávání

Rovněž v oblasti neformálního vzdělávání nás zajímalo, co odlišuje ty, kdo se tohoto druhu vzdělávání nezúčastňují, od těch, kdo se účastní. Z kapitoly 4 víme, že podíl „neúčastnících se“ tvořil plných 66 %. Základní charakteristiky této dvoutřetinové většiny ukazuje tabulka 6.4 (na str. 102). Vzdělávacích kurzů se nezúčastnili nebo

⁵ Mimopracovní motivaci zastupují mezi předloženými možnostmi položky osobní rozvoj, podnět od lidí z okolí a jiné. Dále pracujeme se součtem těchto položek.

neplánují se zúčastnit lidé s nižším vzděláním, lidé staršího věku, lidé v manuálních profesích, důchodci, nezaměstnaní a osoby na rodičovské dovolené. O něco častěji se kurzů zúčastnili lidé, kteří považují vzdělání za vysokou hodnotu – vysokou hodnotu vzdělání ale častěji vyzdvihují právě ti, kdo sami vysoké vzdělání mají.

Tabulka 6.4: Celková neúčast v neformálním vzdělávání v uplynulých 12 měsících a intence neúčastnit se ani v příštích 12 měsících podle pohlaví, dosaženého vzdělání, věku, povolání, zaměstnaneckého statusu a významu vzdělání pro životní úspěšnost, ČR, 2005 (v %)

	Neúčast v minulých 12 měsících	Intence neúčastnit se
Celkem	66	64
<i>Pohlaví</i>		
Muži	66	66
Ženy	66	63
<i>Vzdělání</i>		
Základní	88	88
Vyučen/a	77	71
SŠ s maturitou	51	51
VŠ	32	34
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	58	53
30–39	57	52
40–49	61	61
50–59	68	68
60–65	88	87
<i>Zaměstnanecký status</i>		
Ekonomicky aktivní	53	55
Nezaměstnaný/á	81	69
Důchodce	93	88
Na mateřské dovolené	75	69
<i>Povolání</i>		
Nekvalifikovaný dělník	73	71
Kvalifikovaný dělník	69	71
Adm. pracovník, technik	47	43
Řídící pracovník	23	36
Podnikatel	63	66
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	69	67
Vysoká	57	54

Původně jsme předpokládali, že bude existovat souvislost mezi tím, zda respondenti považují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující nebo dostatečné, a tím, že se účastnili nějakého

vzdělávacího kurzu nebo že budou plánovat svou účast v kurzech vzdělávání dospělých. Kvůli víceméně uniformním odpovědím vyjadřujícím spokojenost se svými znalostmi (viz tabulka 3.7 na str. 55), se tato hypotéza nenaplnila, koeficienty asociace byly v podstatě na nulové úrovni.

Dále jsme předpokládali, že bude existovat vztah mezi pocitem, že by se změnila situace respondenta v zaměstnání, pokud by si zvýšil vzdělání, a účastí nebo plánovanou účastí v kurzech. Ani zde nebyl náš předpoklad podpořen daty, koeficienty asociace byly nízké (-0,07 a -0,09). U participace na neformálním vzdělávání tedy platí totéž, co jsme konstatovali u participace na vzdělávání formálním. Čeští ekonomicky aktivní respondenti jsou značně sebevědomí – to, že se domnívají, že jejich znalosti jsou pro jejich povolání dostatečné, je samozřejmě nemotivuje k dalšímu vzdělávání. Subjektivní vnímání pracovního prostředí a vnímání sebe sama v něm je u Čechů velmi pozitivní a není prvkem, který by vytvářel tlak na zvyšování kvalifikace, a tudíž ani na participaci na vzdělávání dospělých.

Zkoumali jsme také deklarovanou motivaci v jednotlivých oblastech neformálního vzdělávání. Přirozeně jsme předpokládali, že se budou lišit například důvody pro vstup do neformálních kurzů profesního vzdělávání od důvodů pro účast v kurzech občanského vzdělávání. Výsledky zachycují tabulky 6.5 a 6.6. Tabulka 6.5 uvádí zastoupení pracovní a mimopracovní motivace, tabulka 6.6 zastoupení motivace vnitřní a vnější.

Tabulka 6.5: Pracovní a mimopracovní motivace v oblastech neformálního vzdělávání

Oblast/motivace	Pracovní	Mimopracovní	Celkem
Profesní vzdělávání	67 %	33 %	100 %
PC	47 %	53 %	100 %
Jazykové vzdělávání	32 %	68 %	100 %
Osobnostní rozvoj	28 %	72 %	100 %
Občanské vzdělávání	27 %	73 %	100 %
Rodinné vzdělávání	22 %	78 %	100 %
Volnočasové vzdělávání	12 %	88 %	100 %

Tabulka 6.6: Vnitřní a vnější motivace v jednotlivých oblastech neformálního vzdělávání

Oblast/motivace	Vnitřní	Vnější	Celkem
Jazykové vzdělávání	95 %	5 %	100 %
Práce s PC	83 %	17 %	100 %
Osobnostní rozvoj	83 %	17 %	100 %
Rodinné vzdělávání	80 %	20 %	100 %
Volnočasové vzdělávání	79 %	21 %	100 %
Občanské vzdělávání	70 %	30 %	100 %
Profesní vzdělávání	62 %	38 %	100 %

Jak je z tabulek patrné, největší podíl pracovní motivace nalézáme u profesního vzdělávání. To jistě není překvapivé, spíše naopak – je pozoruhodné, že plných 33 % dospělých vstupuje do tohoto typu vzdělávání s jinou motivací (typicky deklarovanou jako snahu o osobní rozvoj – 29 %). V ostatních oblastech již převažuje mimopracovní motivace, a to dokonce i v takových oblastech jako je práce s PC nebo jazyky, kde bychom primární orientaci na kariérní rozvoj očekávali. Zde se jasně vyjevuje rozdíl mezi formálním a neformálním vzděláváním (srovnej s tabulkou 6.2 na str. 101). Formální vzdělávání je dominantně motivováno perspektivou profesního uplatnění, neformální se vztahuje k mimoprofesním cílům.

Co se týče vnitřní a vnější motivace, nalézáme největší podíl vnitřní složky u jazykového vzdělávání. Není to překvapivý výsledek, vždyť s možností poznávat cizí země a kraje, které se české populaci otevřely po roce 1989, také samozřejmě vzrostla potřeba značné části Čechů se v těchto zemích alespoň částečně domluvit. Na opačné straně pomyslné škály stojí profesní vzdělávání, do nějž dospělí mnohdy vstupují na přímý popud či dokonce příkaz zaměstnavatele (36 %)⁶. Pozoruhodné ovšem je, že vzdělávací oblastí s druhým nejvyšším podílem vnější motivace je vzdělávání občanské. Zde jsou ovšem silnou motivací lidé z okolí (20 %). Účastníci – tedy občansky aktivní respondenti – jsou zřejmě zapojeni do sítě interpersonálních vztahů v lokální komunitě, kde si jednotlivci vzájemně doporučují účast v neformálních vzdělávacích aktivitách. Role blízkých lidí je významná také u volnočasového vzdělávání, jehož se na popud lidí z okolí účastní 13 % respondentů.

Účast v různých typech neformálního vzdělávání čerpá tedy svoji motivaci z různých zdrojů: profesní vzdělávání je realizováno na přímý popud zaměstnavatele, k občanskému či volnočasovému vzdělávání ve značné míře motivují známí lidé, jazykové vzdělávání či zvyšování počítačové gramotnosti je naopak výsostně individuální a vnitřně motivovanou záležitostí.

Bariéry ve formálním a neformálním vzdělávání

Výše jsme – byť schematicky – naznačili, proč se dospělí dále vzdělávají. Vzhledem k tomu, že v České republice je dospělých, kteří na dalším vzdělávání participují, reálně jen menšina⁷, je třeba prozkoumat bariéry, které stojí lidem

⁶ Fakt, že participace na vzdělávání dospělých je do značné míry tažena požadavky zaměstnavatele, jsme ukázali na jiném místě (viz Šedřová, Novotný, 2006). Zaměstnanci oproti ostatním respondentům častěji vstupují do vzdělávacích aktivit a častěji také vyjadřují zájem do nich vstoupit i v budoucnu. Současně jsme také ukázali, že záměr najít si v dohledné době lepší zaměstnání není zdaleka tak motivující pro zapojení do vzdělávání jako záměr zlepšit v dohledné době postavení ve stávajícím zaměstnání (ibid). Vnější motivace ze strany zaměstnavatele tedy hraje velmi významnou roli.

⁷ 9 % pokračuje ve formálním vzdělávání, 34 % se účastní vzdělávání neformálního.

v cestě k jejich vzdělávání. Jinak řečeno, snažíme se primárně porozumět tomu, co motivační energii brzdí. V kapitole o formálním vzdělávání (kapitola 3) jsme se tomuto tématu již zevrubně věnovali, proto v kontextu bariér účasti v tomto typu aktivit můžeme pouze stručně konstatovat, že zde lze hovořit o dvou kategoriích bariér. Za první, o vnitřních – osobnostních – bariérách, jimiž jsou (a) akceptace zažitého tradičního modelu vzdělávání (kontinuálního a umístěného do mladého věku); (b) vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese⁸; (c) malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání (studia); (d) demotivující zkušenosti ze školy („ve škole se mně nedařilo“ a „ve škole mě nelíbilo“). Za druhé, jako o vnějších – situačních – bariérách, jimiž je nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě: není nutné studovat ke zlepšení pozice v zaměstnání, není nutné studovat pro udržení zaměstnání, není nutné studovat ani pro získání zaměstnání.

Tabulka 6.7: Bariéry v účasti na neformálním vzdělávání (odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ jsou sloučeny)

Bariéry	Souhlas (%)
<i>Situační bariéry</i>	
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků	53
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a	48
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací aktivity nemám čas	39
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu	33
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů	17
<i>Institucionální bariéry</i>	
Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech	31
Není dost vhodných kurzů samotných	28
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká	24
<i>Osobnostní bariéry</i>	
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl	49
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	36
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	32

Znění otázky: *Bez ohledu na to, zda jste se vzdělávání dospělých účastnil/a, nebo ne, nám u každého z možných důvodů řekněte, jak velkou překážkou mohou být (nebo jsou) ve vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízeným důvodem.*

Pozn.: Aktuálně studující ve formálním vzdělávání nebyli zahrnuti do analýzy.

⁸ K velmi podobným výsledkům o dostatečnosti vlastních schopností, tentokrát gramotnostních dovedností, dospěl také výzkum IALS (International Adult Literacy Survey) provedený v ČR v roce 1997. Také podle něj lidé subjektivně nepociťují žádný deficit ve svých schopnostech porozumět psanému jazyku, schopnosti písemného projevu a matematických schopností v souvislosti se zaměstnáním nebo s každodenním životem, a to nezávisle na faktické úrovni funkční gramotnosti. Vysoké hodnocení deklarují téměř všichni dotazovaní, i ti, u nichž se rozpor mezi sebehodnocením a faktickým výkonem v testech skutečně objevil (Rabušicová, 2002).

Jaké bariéry či překážky⁹ čeští dospělí pojmenovávají, když vysvětlují svou neúčast na vzdělávání neformálním? V českém kontextu jsme získali následující výsledky (viz tabulka 6.7 na str. 105). Co se týká situačních překážek v účasti na neformálním vzdělávání dospělých, nejčastěji byl volen důvod „*Nemám momentálně dostatek finančních prostředků*“ (53 % respondentů) – a byl to současně v souboru možných překážek nejsilnější důvod neúčasti vůbec. Vybírali jej častěji lidé nezaměstnaní, důchodci (z nich pak nejčastěji invalidní důchodci) a osoby na rodičovské dovolené; dále pak statisticky signifikantně častěji ženy než muži a celkově tato překážka silně korelovala se subjektivní finanční situací – čím horší byla, tím častěji respondenti tuto překážku volili (Spermanův koef. = -0,44).

Druhou silnou situační překážkou byl výrok „*Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a*“ (48 %). Zaznamenali jsme jej především u podnikatelů, pracujících důchodců, zaměstnanců na plný úvazek a osob na rodičovské dovolené. A také častěji u mužů než u žen.

Z nabízených institucionálních překážek byly všechny voleny poměrně málo, takže nehrají, zdá se, příliš velkou roli. Z osobnostních bariér byla nejčastěji volena položka „*Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl*“ (49 %). Vybírali ji nejčastěji důchodci a pak také – překvapivě – nezaměstnaní a lidé se základním vzděláním.

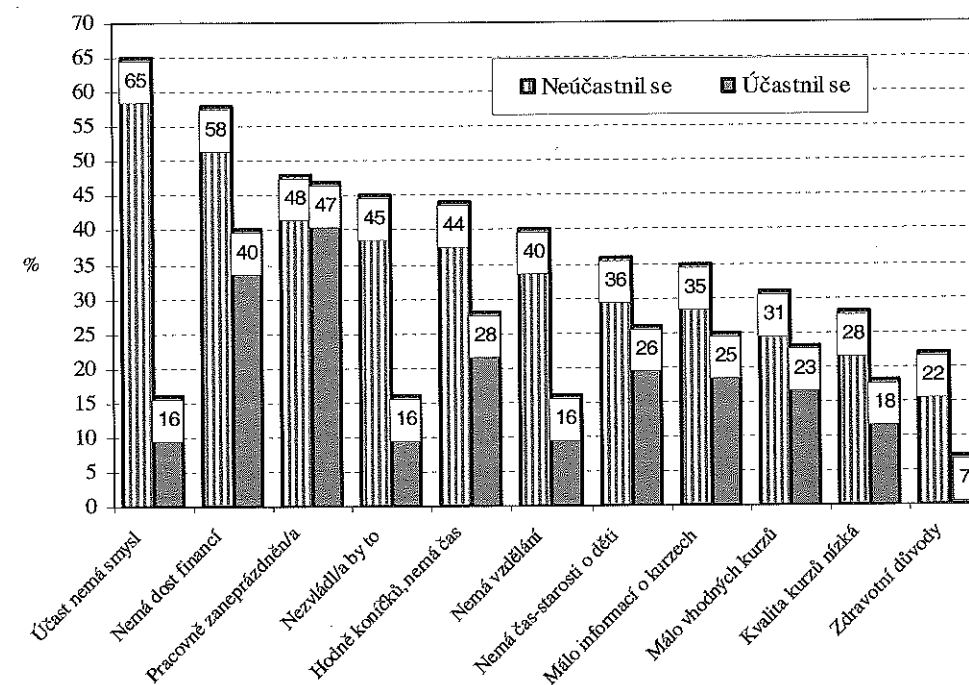
Jak ukázala další analýza, pro vnímání bariér je důležité, zda při odpovědi na tuto baterii měl respondent již zkušenost s předcházející účastí na vzdělávacím kurzu nebo ne. Při zavedení tohoto hlediska se vnímání překážek totiž významně proměňuje (viz obrázek 6.1 na str. 107).

Nejčastěji zmiňovanou překážkou je u těch, kteří se v uplynulých 12 měsících žádného kurzu nezúčastnili, pocit, že vzdělávací aktivity pro ně nemají smysl. Tento důvod vybralo plných 65 % respondentů, zatímco z těch, kteří se nějakého kurzu v době 12 měsíců před výzkumem zúčastnili, tuto bariéru volilo jen 16 % dotázaných. Druhým nejčastějším důvodem byl u neparticipujících respondentů nedostatek finančních prostředků (58 %, u respondentů participujících to bylo 40 %). Třetím důvodem pak bylo přílišné pracovní zaneprázdnění (48 %). U respondentů, kteří se v uplynulých 12 měsících před konáním rozhovorů zúčastnili nějakého vzdělávacího kurzu, bylo nejsilnější překážkou pracovní zaneprázdnění

⁹ V anglicky psané literatuře o vzdělávání dospělých se začíná výraz „*barrier*“ (bariéra, překážka) nahrazovat výrazem „*deterrent*“ (odrazování, odstrašování). Valentine a Darkenwald to zdůvodňují takto: „Výraz bariéra konotuje absolutní blokádu, statickou a nepřekonatelnou překážku, která brání jinak motivovanému dospělému v účasti na vzdělávání dospělých – což je atraktivní, avšak zjednodušující koncepce. Výraz odrazování naopak naznačuje dynamičtější a méně nezvratnou sílu, takovou, která funguje především v kombinaci s jinými silami, ať pozitivními či negativními, v ovlivňování účastníkovy rozhodnutí“ (1990, s. 30). Domníváme se, že v češtině tento sémantický posun není nutný a že výraz „překážky v účasti na vzdělávání dospělých“ adekvátně vyjadřuje potřebný smysl.

nění, na druhém místě to byl nedostatek financí a na třetím místě nedostatek času z důvodů mnoha koníčků (28 %).

Obrázek 6.1: Překážky v účasti na neformálním vzdělávání dospělých podle participace na tomto vzdělávání v uplynulých 12 měsících.



Vidíme tedy, že percepce světa možností neformálního vzdělávání se liší u dospělé populace v závislosti na tom, do jaké míry již s tímto vzděláváním mají zkušenost. Ti, kteří tuto zkušenost nemají (neúčastnili se), zvolili z jedenácti nabízených bariér v průměru 4,0 bariéry¹⁰. Naopak ti, kteří zkušenost se vzděláváním v kurzech v době 12 měsíců před výzkumem měli (účastnili se), zvolili v průměru 2,5 bariér (rozdíl mezi těmito dvěma průměry je vysoce statisticky signifikantní). Ilustrativním příkladem odlišné percepce překážek u obou skupin je výrazný rozdíl u osobnostní bariéry vyjádřené výrokem, že další vzdělání prostřednictvím kurzů pro respondenta nemá žádný smysl (viz obrázek 6.1).

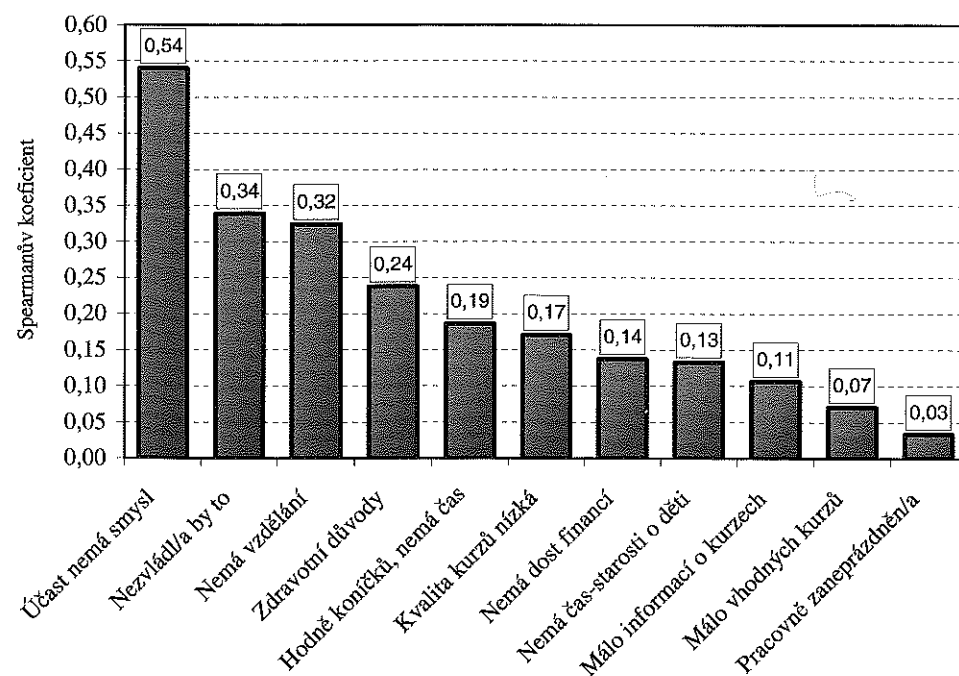
Opětovně se tudíž potvrzuje již dříve zjištěný fakt, že pro další vzdělávání dospělých je nesmírně důležité, aby se člověk alespoň jednou takového vzdělávání zúčastnil. Pak se zvyšuje pravděpodobnost, že v něm bude pokračovat a snižuje se

¹⁰ Z baterie jedenácti položek pojmenovávajících jednotlivé bariéry byl vytvořen součtový index, který nabýval rozsahu 0–11. Čím vyšší hodnotu indexu respondent získal, tím vyšší počet překážek zvolil.

také počet prvků, které člověk vnímá jako překážky ve svých neformálních vzdělávacích aktivitách.

Položme si nyní otázku, jak percipované bariéry asociují s intencemi zúčastnit se vzdělávání v příštích 12 měsících, jak velkou překážkou tedy mohou být v úmyslu participovat na kurzech vzdělávání dospělých. Data ukazují poměrně jasnou souvislost. Čím větší počet bariér respondent člověk vybral, tím více se snížila jeho pravděpodobnost, že se v budoucnu vzdělávání zúčastní (Spearmanův korelační koef. = -0,31). Souvislosti mezi jednotlivými překážkami a intencemi neparticipovat ukazuje obrázek 6.2.

Obrázek 6.2: Spearmanova asociace mezi mírou souhlasu s překážkami bránícími v účasti na vzdělávacích kurzech a záměrem zúčastnit se některého ze vzdělávacích kurzů v příštím roce (bez aktuálně studujících ve formálním vzdělávání)



Ukazuje se, že nejsilnější bariérou pro plánovanou účast ve vzdělávacích kurzech v nejbližší budoucnosti je osobnostní bariéra reprezentovaná výrokem „Účast ve vzdělávacích kurzech nebo školeních pro mě nemá smysl“. 93 % z těch, kdo souhlasili s tímto výrokem, současně neplánuje svou účast v některém z kurzů neformálního vzdělávání v příštím roce. Tento výsledek je v kontextu našich výsledků pochopitelný a odpovídá předchozím zjištěním. Ve vědomí české dospělé populace není zkrátka vzdělávání v dospělém věku dosud zakomponováno jako běžná součást života, lidé nepovažují takovou aktivitu za důležitou.

Další dvě poměrně silné překážky v intenci zúčastnit se vzdělávání dospělých jsou také překážky osobnostní: „Mám obavy, že bych to nezvládl“ a „Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání“. Strach z návratu k učení kvůli svým nedostatečným znalostem nebo dovednostem je důležitým pedagogickým zjištěním a pro andragogiku by to mělo znít téměř jako výzva. Toto zjištění totiž indikuje, že kurzy pro dospělé by měly být z didaktického hlediska prováděny výrazně jinak, než na co byli dospělí zvyklí ze svých školních let – a měly by být také v tomto duchu náležitě inzerovány.

Z našeho hlediska dalším podstatným zjištěním je, že finanční překážka, která byla nejčastěji volenou bariérou v účasti na vzdělávacích kurzech, se ukazuje jakožto faktor pro plánovanou vzdělávací aktivitu v příštích 12 měsících poměrně nedůležitý.

Závěr

Tato kapitola si kladla za cíl prozkoumat, z jakých důvodů se čeští dospělí zapojují či nezapojují do formálních i neformálních vzdělávacích aktivit. Vzhledem k tomu, že převládajícím vzorcem je v české populaci neúčast, položili jsme těžiště naší analýzy do oblasti bariér. Snažili jsme se prozkoumat, jaké překážky stojí v cestě k dalšímu vzdělávání.

Co se týče motivace, ukázaly se zřetelné rozdíly mezi formálním a neformálním sektorem. Zatímco neformální vzdělávání je motivováno především mimo-pracovními důvody, pro účast na formálním vzdělávání je prvořadá pracovní motivace. Zajímavé však je, že význam pracovní motivace je různý v různých vzdělanostních skupinách. Vzorec je jednoduchý: čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že vzdělanější jedinci představují předvoj v tom smyslu, že přestávají vzdělávání v dospělém věku chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání zde nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek sebekultivace a osobního rozvoje. Což jsou prvky, které velmi souzní s teoriemi (a ideály) společnosti vědění.

Za povšimnutí stojí ještě jeden moment, který vyplynul z našich analýz. U neformálního profesního vzdělávání udává plná třetina respondentů mimopracovní motivaci. Rovněž u vzdělávání v oblasti jazyků a práce s PC, což jsou klasické položky vyžadované trhem práce, udávají respondenti silnou mimopracovní motivaci (v případě jazyků dokonce plné dvě třetiny respondentů). Je nepochybné, že výsledky těchto vzdělávacích aktivit se promítají do pracovního života, přesto však tyto respondenti zdůrazňují jako motivaci především svůj osobní rozvoj. Zdá se, jako by osobní identita fúzovala s identitou profesní – zvyšovat si kvalifikaci znamená rozvíjet se. Tato hypotéza by rovněž mohla vysvětlovat výše uvedenou variabilitu motivace pro formální vzdělávání podle dosaženého vzdělání. Fakt, že

se vzdělanější respondenti, jak uvádějí, dále vzdělávají z mimopracovních důvodů, může také prostě znamenat, že své vzdělávání (primárně tažené snahou navýšit svoji kvalifikaci) jinak interpretují.

Motivace ke vzdělávání je v drtivé většině případů vnitřní. Ačkoli některé naše předchozí analýzy (Šed'ová, Novotný, 2006) upozornily na významnou roli, kterou hraje ‚nátlak‘ zaměstnavatele, data publikovaná v této kapitole ukazují, že respondenti chápou participaci na vzdělávání jako výsledek vlastního svobodného rozhodnutí. To je jistě dobrá zpráva. Stejně jako předcházející nálezy i tato svědčí o tom, že vzdělávání je ze strany reálných účastníků připisována velká důležitost.

Většina českých dospělých se však zatím dalšímu vzdělávání spíše vyhýbá. Jako jednu z hlavních bariér, která jim zatím nedovolila navštěvovat kurzy neformálního vzdělávání, deklarují respondenti nedostatek finančních zdrojů. Analýzy vzdělávací nabídky ukazují, že se cena vzdělávacích aktivit – formálních i neformálních – pohybuje v České republice nejčastěji mezi jedním až pěti tisíci korunami (Zounek et al., 2006). To může být pro respondenty s nižšími příjmy skutečně významná finanční položka. Naše data však současně svědčí o tom, že více než polovina osob, které se v minulých 12 měsících zúčastnily nějakého vzdělávacího kurzu, dostala tento kurz proplacen nebo na něj získala finanční příspěvek (nejčastěji od zaměstnavatele, ale také od státu či od odborů apod.). Navíc se ukazuje, že vnímání finanční bariéry nemá reálný vliv na to, zda se jedinec do vzdělávání zapojí či ne. Nedostatek peněz tak podle všeho představuje spíše zástupný důvod, než skutečně vážnou překážku.

Co ovšem sehrává roli zásadní bariéry, vystupuje dobře na povrch při analýzách souvislostí mezi vnímanými bariérami a reálnou účastí na vzdělávání. Těm, kteří se neúčastní, stojí v cestě především osobnostní faktory: domnívají se, že vzdělávání nemá smysl a mají obavy ze selhání. Tento jev bývá v teorii motivace označován jako naučená bezmocnost (Graham, 2002). Riziko neúspěchu je vnímáno jako příliš vysoké, než aby stálo za to do pokusu o dosažení určitého cíle investovat. Lidé s naučenou bezmocností vnímají vnější podmínky jako nekontrolovatelné, chovají se pasivně a podávají slabé výkony. Fakt, že značná část české populace vykazuje ve vztahu ke vzdělávání tuto charakteristiku, není příliš povzbudivý, zároveň však poukazuje na možné řešení tohoto problému. Naše zjištění toho, že ti, kteří se již alespoň jednou zapojili do nějakého kurzu neformálního vzdělávání, shledávají podstatně méně bariér, napovídá, že pokud se jednotlivci podaří jednou projít nějakým typem vzdělávání, naučená bezmocnost může být zlomena. Obecně, jak o tom svědčí rozsáhlá řada analýz provedená v rámci celého našeho projektu, platí, že v české společnosti vzdělání plodí další vzdělávání. Jelikož výzkumy i v jiných zemích docházejí ke stejnému závěru, je zřejmé, že vzdělanostní společnost má silný autoreprodukční potenciál – čím jsou lidé vzdělanější, tím více se dále vzdělávají. Naše data svědčí o tom, že česká společnost stojí na

prahu vzdělanostní etapy a začíná se pomalu dávat do ‚celoživotně-vzdělávacího pohybu‘.

V úvodu této kapitoly jsme konstatovali, že se mnohé koncepty usilující vystihnout podstatu společností, v nichž žijeme, shodují na tom, že jde o společnosti charakteristické permanentní změnou. V tomto duchu vysvětluje například sociolog Zygmunt Bauman (2004) rozdíl mezi modernitou a postmodernitou tak, že hodnoty, které jsme si osvojili, přestávají být dlouhodobě trvalé. Pocit našich respondentů, že disponují znalostmi, které jsou pro výkon jejich profese dostačující a že nejsou nijak výrazně ohroženi ztrátou zaměstnání, je ještě pocit moderní. Svět kolem nás, v němž „neustálý technologický pokrok výrazně snižuje životnost užitečných dovedností, které nezřídka ztrácejí svou užitnou hodnotu rychleji, než kolik jste potřebovali času na to, abyste je získali a podložili univerzitním diplomem“ (Bauman, 2004, s. 156), je ovšem již světem postmoderním.

Literatura

- ATKINSON, J. W. *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand, 1978. 405 s.
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- CROSS, K. P. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- DEHSLER, D. Participation: Role of Motivation. In TUIJNMAN, A. C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996.
- GRAHAM, S., LEPPER, M. R., HENDERLONG, J., PINTRICH, P. R. Motivation. In GUTHRIE, J. W. *Encyclopedia of Education*. Vol. 5. New York: Macmillan, 2002.
- HOWARD, K. W. A comprehensive expectancy motivation model: Implication for adult education and training. *Adult Education Quarterly*, 1989, roč. 39, č. 4, s. 199–210.
- JARVIS, P. *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, 1992.
- JARVIS, P. *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Flamer, 2004.
- KIM, K., COLLINS, H., M., WILLIAMSON, J., CHAPMAN, C. *Participation in Adult Education and Lifelong Learning: 2000–01* (NCES 2004–050). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2004.
- OKA, E. Motivation. In LEE, S. (ed.) *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: Sage Reference, 2005. s. 330–335. [Gale Virtual Reference Library. Gale. Masaryk university, Brno].

- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Georgetown, 2002.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Adult Education in the Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006, roč. 42, č. 6, s. 1–24.
- ROGERS, J. *Adults Learning*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- RUBENSON, K. *The Adult Education and Training in Canada. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review*. SP-469-01-02E. Quebec: Human Resources Development Canada Publications Centre, 2001.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, č. 2, 2006, s. 140–151.
- VALENTINE, T., DARKENWALD, G. G. Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 1990, roč. 41, č. 1, s. 29–42.
- ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 152–163.

Část II

7. kapitola

Profesní vzdělávání dospělých

Petr Novotný

Tato kapitola se vyrovnává s problematikou učení se a vzdělávání dospělých v pracovním a profesním kontextu. Takto široké vymezení problematiky nám umožňuje nahlédnout člověka, jeho potřebu učit se a vzdělávat, z jedné perspektivy. Jde samozřejmě o perspektivu limitovanou a rozhodně nelze tvrdit, že se jejím prostřednictvím téma učení se a vzdělávání dospělých vyčerpává. Potřeby učení v rámci profesního uplatnění jsou nicméně jedním z významných pilířů vzdělávání dospělých v teorii, v programových dokumentech všech úrovní i v samotné praxi.

Očekávání vztahovaná vůči učení se a vzdělávání v současnosti nejsou malá. Mimo jiné je dlouhodobě formulován a rozvíjen požadavek, aby učení se a vzdělávání přispívalo k zaměstnatelnosti jedince a konkurenceschopnosti ekonomiky. Tento požadavek je vložen např. do základních dokumentů vyjadřujících se ke vzdělávání na úrovni Evropské unie i do dokumentů českých. Cílem této kapitoly je na pozadí teoretických konceptů pokrývajících pole profesního vzdělávání dospělých rozkrýt současný stav profesního vzdělávání dospělých v ČR a poměřit tento stav s očekávanými formulovanými v příslušných programových dokumentech. Vedlejším cílem je přispět k diskurzu o profesním vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení.

K naplnění těchto cílů je v této kapitole nejprve definováno a dílčím způsobem rozpracováno pole zájmu z pohledu hlavních oborů, které se profesním vzděláváním dospělých zabývají (andragogika / vzdělávání dospělých, teorie rozvoje lidských zdrojů a ekonomika). Poté jsou rekapitulovány vybrané zásadní vnější okolnosti stavu profesního vzdělávání dospělých, kterými jsou současné ekonomické a sociální trendy a realita trhu práce. Jelikož jsou s profesním vzděláváním dospělých vždy spojeny zájmy nejméně tří zainteresovaných skupin aktérů, kterými jsou vzdělávající se jedinci, zaměstnavatelé a společnost či ekonomika jako celek reprezentovaná politickými institucemi, je věnována pozornost pluralitě těchto zájmů včetně rozporů mezi nimi a zájmů shodných.

Empirická data jsou využívána podle potřeby v celé kapitole, nicméně koncentrována jsou především v částech věnovaných systému profesního vzdělávání dospělých na národní a podnikové úrovni a individuálnímu úhlu pohledu na totéž téma. Využita jsou podle potřeby jak data z veřejných zdrojů (především z šetření

Českého statistického úřadu a studií Národního vzdělávacího fondu), tak také výsledky našeho výzkumného šetření *Vzdělávání dospělých-2005*. Analýza se soustředí především na otázky kdo, a na základě jaké potřeby se profesního vzdělávání dospělých účastní, a jaké jsou skutečné efekty participace na profesním vzdělávání dospělých pro jedince, organizaci a společnost. K odpovědím na tyto otázky jsou směřovány také závěry.

Tento postup samozřejmě nevyčerpává celou oblast profesního vzdělávání dospělých. Předmětem zájmu nejsou především otázky procesů učení se a vzdělávání, struktury a způsobu organizace vzdělávacích aktivit, mimo rámec zůstávají do značné míry také vnitroorganizační systémy vzdělávání zaměstnanců a činnosti, které spadají do jejich působnosti.

Profesní vzdělávání dospělých

Oblast, kterou se tato kapitola zabývá, je definována jako *profesní vzdělávání dospělých*. V tomto kontextu se v odborném diskurzu častěji objevují pojmy další profesní vzdělávání, případně další odborné vzdělávání. Některé další představitelné termíny či jejich vymezení, jako jsou například kvalifikační vzdělávání dospělých či druhá vzdělávací šance, můžeme s jistotou mírou zjednodušení pokrýt uvedenými pojmy. S pojmy další profesní a další odborné vzdělávání se pojetí zde užitá ve vymezení do značné míry shoduje, např. v tom, že pracuje s polem, do kterého patří „všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání.“ (Palán, 2002, s. 36, se takto vyjadřuje k pojmu další profesní vzdělávání). Také nelze pominout, že profesní vzdělávání dospělých „má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu“ (tamtéž).

To, že pracujeme s pojmem profesní vzdělávání dospělých, neznamena nutně ambici studie měnit či obohacovat odbornou terminologii, spíše jde o využití možnosti formulovat pojem snad ještě o něco širěji a přitom se vyhnout některým paradoxům spojeným s obvyklým pojmoslovím. Fakt, že v tomto textu pracujeme s *profesním vzděláváním dospělých*, je pragmatickým řešením umožňujícím nevázat se rigidně na dané hranice pojmů další profesní/odborné vzdělávání, a dále neocítat se v terminologickém paradoxu, který vzniká zahrnutím formálního vzdělávání (vzdělávání vedoucí k ukončení stupně vzdělávání, a to nejen odborného) v dospělosti s přestávkou po iniciálním vzdělávání pod pojem „další“ vzdělávání.

Termín profesní vzdělávání dospělých tedy znamená širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu a dokonce i v minulosti. Profesní vzdělávání dospělých představuje širokou škálu vzdělávacích aktivit, učení a úsilí o rozvoj pracovníka v nejširším slova smyslu, jakkoliv zájmové vzdě-

lávání s možnou vazbou na profesní uplatnění není předmětem explicitního zájmu této kapitoly.

V běžné realitě jsou nejviditelnějšími součástmi profesního vzdělávání dospělých například (a) podnikové vzdělávání, tedy vzdělávání pracovníků v rámci organizací ve všech ekonomických sektorech, (b) rekvalifikační vzdělávání, (c) odborně zaměřené studium při zaměstnání.

Jmenované oblasti spadají především do kategorie formálního a neformálního vzdělávání, což však neznamená, že tato kapitola ignoruje význam informálního učení. Bohužel lze konstatovat, že všechny součásti profesního vzdělávání dospělých nejsou rovnoměrně pokryty teoreticky a ne všechny jsou pokryty empirickými daty, což platí pro mnohé další oblasti rozvoje pracovníka, např. pro v současnosti „trendové“ aktivity jako mentorování, koučování, nebo např. pro podstatnou část oblasti nazývané „workplace learning“. Tato témata nejsou přímo předmětem zásadnějšího zájmu žádné z významných institucí zabývajících se otázkami celoživotního učení a rozvoje lidských zdrojů (Národní vzdělávací fond, Národní ústav odborného vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání atd.). Nejsou ani významněji reflektována ve významných studiích či koncepčních dokumentech, včetně obou verzí materiálu Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR a Strategie celoživotního učení ČR (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2007), což značně komplikuje jejich uchopení.

Většina dostupných teorií a empirických poznatků se věnuje právě formálnímu a neformálnímu vzdělávání. Rozvoj pracovníků je zpravidla definován jako vzdělávání, ať už formální ve školských institucích, či neformální. Informální učení tato kapitola usiluje zmínit všude, kde to lze vnímat jako opodstatněné.

Teoretické koncepty

Vzhledem k širokému vymezení pole profesního vzdělávání dospělých je zřejmé, že při řešení otázek celoživotního učení v profesním kontextu je třeba postupovat interdisciplinárně, přičemž se zásadními vstupy přicházejí především obory andragogické, teorie rozvoje lidských zdrojů a ekonomika vzdělávání. Všechny tyto tři obory mají své filozofické zázemí, teoretickou strukturu a významný úkol reflektovat praxi; přesné vymezení jejich vzájemných hranic samozřejmě není dokonale možné a proto jejich vzájemné vymezení i následný pokus hledat jejich propojení nutně pracuje se značným zjednodušením.

Pro andragogiku (či *vzdělávání dospělých*, což je obvyklejší výraz v zahraniční literatuře) představuje profesní vzdělávání dospělých pouze jednu z linií vzdělávání dospělých, specifickou svým obsahem. Perspektiva andragogiky je při zao- bírání se profesním vzděláváním dospělých významná integrálním pohledem na jedince, který nevytrhuje profesní či odborné vzdělávání z kontextu všech součástí života a vývoje jedince. Ve svém zao- bírání se vzděláváním dospělých tak může

sledovat motivaci, průběh a efekty vzdělávání v souvislostech širších než pouze profesních.

Specifickou oblast teorie a praxe spojenou s profesním vzděláváním dospělých představuje obor rozvoje lidských zdrojů (z anglického *human resource development* pak vychází často užívaná zkratka HRD). Rozvoj lidských zdrojů je poněkud zkratkovitě označení pro poměrně komplexní procesy. Fakticky se dále rozpadá na řízení lidských zdrojů a rozvoj pracovníků. Řízení lidských zdrojů má svou náplň blíže k tradiční náplni personalistiky a obecněji managementu, rozvoj pracovníků zase ke vzdělávání dospělých a podnikovému vzdělávání. Současné pojetí akcentuje právě rovinu rozvoje pracovníků, přičemž rozvoj lidských zdrojů je definován jako komplex „organizovaných učebních zkušeností poskytovaných zaměstnavatelem ve specifickém čase s cílem nabídnout příležitost ke zlepšení výkonu a/nebo osobnímu rozvoji“ (Nadler, 1989, podle Bierema, D'Abundo, 2004).

Rozvoj lidských zdrojů zahrnuje orientaci na tři základní problémy – učení, výkon a změnu, a to v rovině jednotlivce i organizace (Young, 2004). To znamená, že rozvoj lidských zdrojů je koncept na jedné straně širší než koncepty učení a vzdělávání o aspekty ekonomické a řídicí, především je to ale koncept s odlišným jádrem zájmu. Zároveň je třeba si povšimnout, že pro rozvoj lidských zdrojů je rozhodující úroveň pro řešení problematiky rovina organizace. Přesto koncepce rozvoje lidských zdrojů pracuje také s perspektivou individuální (učící se jedinec) a širší sociální perspektivou (ekonomické a sociální trendy a jejich reflexe) a je předmětem koncepčních a programových dokumentů na regionální, národní i mezinárodní úrovni.

Současné pojetí rozvoje lidských zdrojů (stejně jako dále zmíněný koncept celoživotního učení) má své širší sociální souvislosti plynoucí z vývoje sociálního a ekonomického kontextu. Tyto souvislosti se vtělují mj. do požadavků na sociálně odpovědný rozvoj lidských zdrojů (srov. Bierema, D'Abundo, 2004, Dolan, Schuler, 1994, a další), které nelze ignorovat v profesním světě, jako je rovnost příležitostí (prosazovaná také legislativou ve většině vyspělých zemích) a podpora sociální inkluze (často opřená o obavy z nových nerovností ve společnosti vědění), ale také trvalá udržitelnost či etika řízení a vedení.

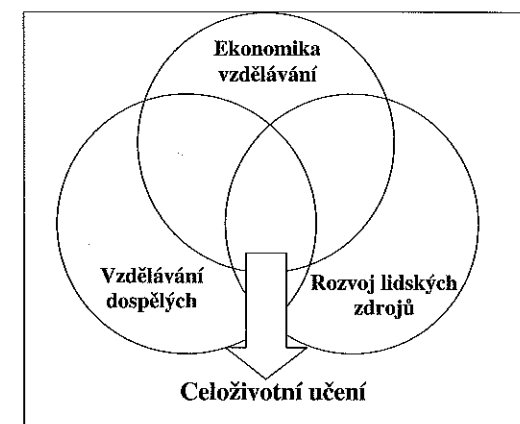
Další významná perspektiva je ekonomická, jež je reprezentovaná ekonomikou vzdělávání. Ekonomická perspektiva je při zaobírání se profesním vzděláváním dospělých na místě, protože profesní vzdělávání dospělých má primárně obživnostní – ekonomický charakter. Z pohledu jednotlivce, organizace/podniku i vyšších ekonomických celků je tedy přirozeně vážena otázka investic, návratnosti a ekonomických přínosů profesního vzdělávání dospělých (Checchi, 2006, s. 26).

Tři zmíněné obory lidské činnosti, přes rozdílnost v ohniscích jejich zájmu, teoretickém pozadí i rozdílném vyvažování jejich teoretické, empirické a praktické složky, poskytují široký základ pro vzájemnou spolupráci a propojování. Jaký je tedy vztah mezi vzděláváním dospělých s jeho zakotvením v andragogické teorii

a v teoriích učení, rozvojem lidských zdrojů s jeho řídicím a rozvojovým akcentem a ekonomikou vzdělávání zakotvenou v teoriích ekonomických? Jsou tyto koncepty slučitelné, nebo jde o koncepty konkurenční?

Při bližším pohledu je jistě možno nacházet rozmanité odlišnosti ve východiscích oborů (viz obrázek 7.1). Vzdělávání dospělých (andragogika) je vystavěna především na humanistických teoriích akcentujících potenciál jedince k růstu, případně na radikálních teoriích přezkoumávajících limity rozvoje člověka dané (ne)spravedlivým uspořádáním společnosti. Obor rozvoje lidských zdrojů je formován na základě behavioristických teorií vysvětlujících výkon jedince naučeným chováním a výkon organizace lidským kapitálem; ekonomika vzdělávání je tomuto vnímání blízká, když zdůrazňuje potřebu všech aktérů vyvažovat náklady a návratnost investic. Klíčová teoretická východiska jsou tedy rozdílná, jsou zde velmi zásadní body shody: např. každý z uvedených oborů si „cení myšlenek a zkušeností“ (Young, 2004, s. 136), ať už (v perspektivě liberální) zdůrazněním formálního vzdělávání, nebo (v případě progresivistické či pragmatické perspektivy) akcentováním „vědomostí a schopností odvozených přímo z pozorování a zkušenosti“ (tamtéž).

Obrázek 7.1: Zakotvení ideje celoživotního učení (dospělých) v průniku oborů vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a ekonomika vzdělávání¹



Odlišnost teoretických východisek není překážkou pro shodu v praktických konsekvencích úsilí o dosahování specifických cílů. Jde tedy o koncepty propojitelné, neboť se vzájemně podporují. Vzhledem k rozdílnosti těchto je toto propojení nutně odsouzeno k pragmaticky motivovanému eklektickému přemostění. Zdá

¹ Základem pro schéma prezentované v obrázku 7.1 je schéma prezentované u Younga, 2004, které bylo doplněno a upraveno ve smyslu argumentů Foleyho, 2004, Chappella a kol., 2003, Checchiho, 2006, Skovsgaarda, 2006 a dalších.

se, že hledaným přemostujícím elementem je koncept *celoživotního učení* a pojetí vzdělávání a učení v dospělosti v rámci tohoto konceptu. Doložit to lze na evropském diskurzu² o celoživotním učení a jeho politickém a praktickém naplňování: Je např. zdůrazňováno, že se člověk učí stále po celý běh svého života a ve všech životních rolích (za touto představou je zjevný vliv humanistických a progresivistických teorií); přesto je vhodné výsledky takového učení pojmenovávat a ověřovat (behaviorální a liberální teorie) apod. s akcentem na ekonomickou návratnost.

Celoživotní učení ve své složce věnované dospělým tedy v jistém smyslu přemostuje obory vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky vzdělávání. Při sledování širších diskusí by bylo možné podlehnout dojmu, že celoživotní učení je jakousi „politizovanou“ variací na tyto koncepty; idea celoživotní učení je skutečně silně napojena (především v Evropě) na politické dokumenty a vnímání této ideje v odborné komunitě není prosto kontroverzí. Barrow a Keeney (2001) zmiňují, že idea celoživotního učení je používána jako akademické klišé, Jauhiainen a Alho-Malmelin (2004) dokonce užívají pro celoživotní učení metafory „náboženství učící se společnosti“. Původ těchto pochyb vystihuje Hodgsonová (2000, cit. podle Dehmelové, 2005, s. 12), když tvrdí: „Celoživotní učení bylo v devadesátých letech odpovědí, nebo dokonce obranou proti měnícímu se, děsivému a neznámému technologickému, ekonomickému a politickému prostředí – stalo se tak ošemetným a mnohoznačným jako prostředí, ve kterém existuje.“ Toto prostředí bývá popisováno mnoha různými termíny (globalizované, znalostní atd.), které se vyjadřují k různým aspektům tématu.

Barrow a Keeney (2001, podle Šedřová, Novotný, 2006 s. 140) však dodávají, že existuje řada zcela zjevných důvodů, proč se idea celoživotního učení stala součástí odborného diskurzu: „Lidé dnes často mění zaměstnání, také další okolnosti jejich života (osobní, ekonomické, sociální) jsou proměnlivé. Schopnost obstát v měnících se podmínkách je podmíněna neustálým obnovováním korpusu dosažených vědomostí, přičemž toto obnovování je nutné také vzhledem k informační explozi, permanentnímu zastarávání stávajících poznatků a vzniku nových“.

Kontext určující význam profesního vzdělávání dospělých v ČR

Zvýšený zájem o profesní vzdělávání dospělých je dán mnohými aspekty ekonomického vývoje v současném vyspělém světě. Tato kapitola diskutuje pouze vybrané aspekty vývoje ekonomiky, které jsou přímo vázány na svět pracovní a profesní. K nim bezpochyby patří proměna struktury ekonomiky směrem ke znalostní ekonomice. V tomto kontextu je třeba se vyhnout zjednodušenému vnímání v dichotomii „stará“ versus „nová“ ekonomika, kde „stará“ ekonomika produkuje

² Doložit tento diskurz na pramenech je ve vyčleněném prostoru prakticky nemožné. Je tedy na čtenáři, aby si tyto obecně známé teze propojil s příslušnými zdroji.

hmotné statky, zatímco „nová“ pracuje se statky „virtuálními“, proto je na místě poněkud širší diskuse:

Skutečnost, že se společnost a ekonomika vyvíjejí v určitých dlouhodobých vlnách, které jsou založeny na specifických „módech produkce“, je poměrně široce akceptovaná. Skovsgaard (2006) hovoří o čtyřech vlnách, které představují čtyři typy společností: zemědělská, průmyslová, společnost služeb a znalostní společnost (srov. obrázek 7.2 na str. 120), které charakterizuje pomocí způsobu řešení základních otázek existence společnosti, jimiž jsou mj. následující:

- Co reguluje produkci?
- Čím je stimulován růst?
- Jak vypadají progresivní organizace?
- Na čem je postavena stratifikace společnosti?
- Co je základním mechanismem pro redistribuci bohatství?

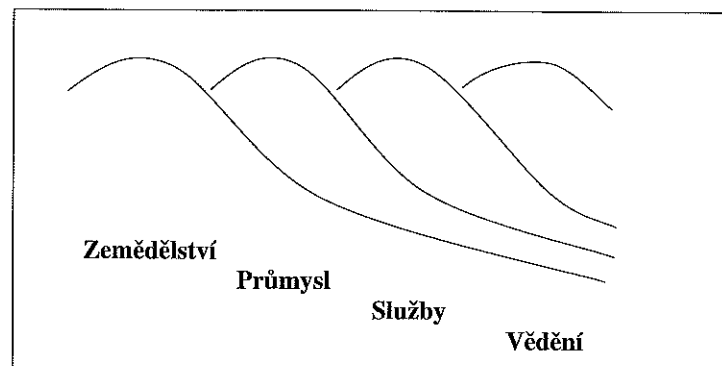
A tak např. zatímco v zemědělské společnosti je produkce regulována sezónními vlivy, v průmyslové společnosti o produktivitě rozhoduje řízení zdrojů, společnost služeb je tažena poptávkou, ve znalostní společnosti produkci určují „hyperkomplexní logistické systémy“. Vzdělávání nabývá ve znalostní společnosti nového významu, protože je nezbytným předpokladem pro zvládnutí produktivní existence. Nadto se vzdělávání stává více než kdy dříve mechanismem rozdělování bohatství ve společnosti (Skovsgaard, 2006). Büchnerová (Büchner, 2004) v témže kontextu připomíná Schumpeterův koncept dlouhých, tzv. Kondratieffových ekonomických vln. Podle autorčiny interpretace výzkumných závěrů jsme svědky ekonomické vlny, která staví do popředí informace, vědomosti, ale také ekologii a bezpečnost.

Významnou roli v těchto procesech samozřejmě sehrál rozvoj informačních technologií (přičemž je symptomatické, že tato „technologická revoluce“ proběhla řádově rychleji než dřívější průmyslová revoluce). Už od šedesátých let dvacátého století v první fázi jejich masového prosazení informační technologie urychlily zpracování informací a staly se tak nástrojem zvyšování produktivity. Ve druhé fázi (od konce sedmdesátých let) informační technologie zvýšily bezpečnost a funkčnost ekonomických subjektů, od konce devadesátých let (třetí fáze, prozatím poslední) jsou motorem inovací jak v ekonomice, tak ve společnosti (Büchner, 2004).

Uvedené skutečnosti přivedly současnou ekonomiku a společnost do stadia, kdy se „vědění stává klíčovým faktorem produkce“ (Potůček, 2003, s. 84) nebo jinak řečeno, kdy „kognitivní a analytické prvky v procesu produkce přinášejí produktu větší přidanou hodnotu než samotná manipulace s materiálem“ (Skovsgaard, 2006, s. 131). To vše ale neznamená, že znalostní ekonomika je nezávislá na módech produkce, které určovaly předchozí fáze vývoje; zemědělství, průmysl a služby jsou nedílnou součástí jakékoliv současné a zřejmě i budoucí ekonomiky

(viz obrázek 7.2). Znalosti jsou však určujícím prvkem všech přítomných módů produkce (srov. Skovsgaard, 2006).

Obrázek 7.2: Společnosti ve vývojovém sledu podle dominantního módu produkce (Skovsgaard, 2006)



Popisované proměny ekonomiky si vyžadují proměnu přípravy zaměstnanců, ale především znamenají posilování významu lidských zdrojů na úkor zdrojů materiálních a finančních. Udržitelný rozvoj lidských zdrojů není myslitelný bez celoživotního učení pracovníků. Významnou složkou a stimulem pro celoživotní učení je učení v profesním kontextu. Odborné zdroje rozvíjející téma lidských zdrojů (ať už na národní či podnikové úrovni) proto téměř bezvýhradně akceptují koncept celoživotního učení, ač samozřejmě akcentují jen některé jeho stránky.

Jestliže prosperita znalostní společnosti stojí méně na surovinových zdrojích a více na zdrojích lidských, tedy na schopnostech, znalostech, dovednostech a postojích lidí, potom lidské zdroje i vzhledem k překotnosti vývoje nelze vnímat jako statickou kategorii. Zásadní význam ve světě, jehož charakteristické aspekty fungování bývají shrnovány do pojmu společnost znalostí, má neustálé rozvíjení a obnovování lidských zdrojů. Základní cestou rozvoje lidských zdrojů je samozřejmě učení se a vzdělávání.

Česká republika jako ekonomicky vyspělá země patří také ke státům, které stojí před výzvami spojenými se společností vědění. Její situace je však v mnohém výjimečná, především ve své zásadní průmyslové orientaci, poměrně vysokém podílu velkých podniků (často se zahraniční účastí) a dále v soustředění „výroby a služeb s nižší náročností na znalosti, nižší technologickou náročností“, jak konstatuje Strategie celoživotního učení ČR (Strategie, 2008, s. 28). Některé nezávislé studie jdou ještě dále když konstatují, že „ekonomika České republiky... se doposud zakládá především na levné, avšak málo kvalifikované práci a neperspektivním využívání neobnovitelných přírodních zdrojů“ (Potůček, 2003, s. 84).

Na jedné straně jsou zde tedy faktory, které by měly být profesnímu vzdělávání dospělých příznivé – v privátním sektoru převažují větší zaměstnavatelé, pro něž jsou investice do vzdělání dostupnější, případně pobočky zahraničních firem, které do ČR přinášejí své osvědčené modely ze zahraničí (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2007). Na straně druhé je zde ekonomické prostředí s významným podílem „staré ekonomiky“, které vytváří nižší potřebu investovat do lidských zdrojů. Ať už v souboji těchto faktorů vítězí kterýkoliv, je zde zjevný velký význam podnikového vzdělávání pro celkový obraz profesního vzdělávání dospělých v České republice.

Dopady měnicího se „módu produkce“ na trh práce přezkoumával např. německý institut IAB v roce 1999 na příkladu vývoje trhu práce v Německu (Büchner, 2004). Studie pracovala s retrospektivou i s prognózou vývoje, především ale s faktem zvyšujícího se podílu pracovní síly ve službách, a to především na úkor průmyslové výroby. Navíc sledovala pohyb uvnitř sektoru služeb, kde konstatovala změnu struktury pracovní síly v neprospěch služeb orientovaných na podporu výroby (opravy, instalace, údržba strojů apod.). Namísto nich mají mírně posilovat primární služby (přeprava, kancelářské a obchodní aktivity apod.), ale především sekundární služby (ošetřovatelství, poradenství, vzdělávání, organizace a řízení), které jsou zároveň nejnáročnější na vzdělávání a výcvik zaměstnanců.

Podobný trend ve vývoji podílu pracovní síly na celkovém počtu zaměstnaných v národní ekonomice můžeme pozorovat i v ČR, např. v oblasti zdravotní a sociální péče, sociálních služeb, i když pravděpodobně ne v takové míře jako ve starších členských zemích EU. Tabulka 7.1 (na str. 122) srovnává podíl zaměstnaných v ekonomických sektorech v roce 1996 a 2006 na celkovém počtu zaměstnaných v ekonomice; ve sloupci *změna* můžeme vidět, jaká je hodnota v roce 2006 oproti stavu před deseti lety.

Můžeme zde vidět, ve kterých sektorech zaměstnaných výrazně ubylo (především zemědělství a lesnictví, těžba nerostných surovin a další) a kde naopak zaměstnaných výrazně přibývá (mj. ubytování a stravování, nemovitosti a pronájem, zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti a ostatní veřejné, sociální a osobní služby). Změna v podílu zaměstnaných na celku nutně představuje také změnu „klientely“ dalšího profesního vzdělávání dospělých; změna v požadavcích na vzdělávání bude pravděpodobně rámcově stejná, jak konstatuje výše zmíněná studie IAB.

Je zjevné, že vztah mezi posunem od průmyslové ke znalostní ekonomice je spojen i s mnohými dalšími vlivy (srov. Skovsgaard, 2006), nicméně přesun podílu zaměstnaných mezi sektory ekonomiky lze považovat za důkaz, že měnicí se mód produkce na národní úrovni se přímo či nepřímo odráží ve skladbě pracovní síly a tudíž i v požadavcích na profesní vzdělávání dospělých. Stejně potřebné, ač mnohem obtížnější, by bylo také popsat vývoj požadavků na znalosti pracovníků uvnitř jednotlivých sektorů. Bohužel pro takovou analýzu jsou zdroje dat nedostatečné.

Tabulka 7.1: Vývoj podílu zaměstnaných v ekonomických sektorech v ČR mezi lety 1996 a 2006

Zaměstnaní v národním hospodářství	1996 absolutně	2006 absolutně	1996 podíl	2006 podíl	Změna ³
Zemědělství, myslivost a související činnosti	250,4	144,3	5,0 %	3,0 %	57,62 %
Lesnictví, rybolov, chov ryb a související činnosti	54,9	37,4	1,1 %	0,8 %	68,13 %
Těžba nerostných surovin	90,1	54,9	1,8 %	1,1 %	60,91 %
Zpracovatelský průmysl	1 407,4	1 361,5	28,3 %	28,2 %	96,74 %
Výroba a rozvod elektřiny, plynu a vody	100,2	76,7	2,0 %	1,6 %	76,49 %
Stavebnictví	467,5	436,3	9,4 %	9,0 %	93,34 %
Obchod, oprava motorových vozidel a spotřebního zboží	639,6	613,6	12,9 %	12,7 %	95,94 %
Ubytování a stravování	155,6	187,0	3,1 %	3,9 %	120,22 %
Doprava, skladování a spoje	388,2	361,0	7,8 %	7,5 %	92,98 %
Finanční zprostředkování	94,8	92,2	1,9 %	1,9 %	97,19 %
Nemovitosti a pronájem, podnikatelské činnosti	256,1	321,3	5,2 %	6,7 %	125,46 %
Veřejná správa a obrana, povinné sociální zabezpečení	310,6	325,6	6,2 %	6,7 %	104,83 %
Vzdělávání	311,8	287,6	6,3 %	6,0 %	92,22 %
Zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti	273,0	329,9	5,5 %	6,8 %	120,85 %
Ostatní veřejné, sociální a osobní služby	166,2	193,0	3,3 %	4,0 %	116,14 %
Činnosti domácností	2,0	3,5	0,0 %	0,1 %	177,69 %
Exteritoriální organizace a instituce	1,6	1,5	0,0 %	0,0 %	92,58 %
Nezjištěno	2,1	0,9	0,0 %	0,0 %	45,27 %
Celkem	4 972,0	4 828,1			

Zdroj: Statistická ročenka ČR, 2007

Pluralita zájmů o profesní vzdělávání dospělých

Profesní vzdělávání dospělých je předmětem zájmu na mnoha úrovních, přičemž motivace k tomuto zájmu a jeho konkrétní projevy se samozřejmě vzájemně liší,

³ Stav v roce 2006 oproti roku 1996, kde stav zaměstnanosti v jednotlivých sektorech ekonomiky v roce 1996 představuje 100 %.

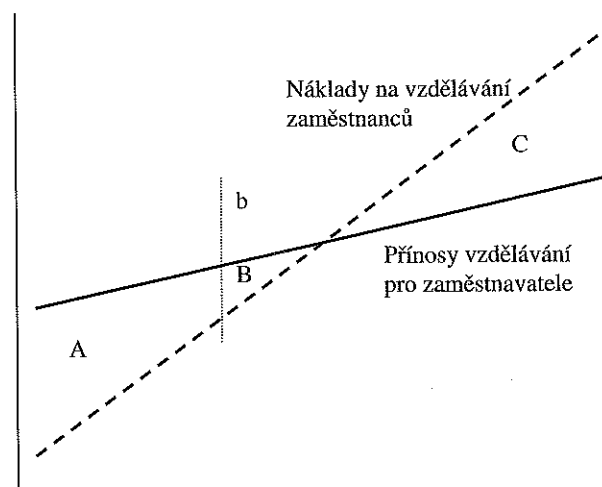
navzájem se prolínají, případně jsou v rozporu. Rozlišit lze nejméně tři úrovně, na kterých hlavní aktéři zainteresovaní na profesním vzdělávání dospělých své zájmy vyjadřují a realizují, což představuje nejméně tři rozdílné perspektivy. Jedná se o perspektivu individuální, perspektivu organizace/podniku a perspektivu společenskou, čili širší společenský zájem. Na těchto úrovních lze zájmy analyzovat a vzájemně porovnávat. Zájemem jednotlivce je udržení a obnova vlastní kvalifikovanosti pro vykonávanou profesi, která jedinci zajistí udržení pracovního místa. Zároveň je z pohledu jednotlivce legitimní uvažovat o získání takových znalostí a dovedností, které mu umožní v případě potřeby změnit zaměstnavatele. Individuálním zájmem je také samozřejmě dosažení spokojenosti dané přiměřenou kvalitou profesního i osobního života (srov. Pojerová, Svátek, Bojanovský, 2008).

Zájem na profesním vzdělávání dospělých na organizační či podnikové úrovni je dán potřebou udržet a rozvíjet lidský potenciál k výkonu, trvale přizpůsobovat pracovníka potřebám podniku a zvyšovat produktivitu práce (srov. Dolan, Schuler, 1994, Plamínek, 2008, Stacke, 2005). Sama organizace či podnik však představují složitý konglomerát zájmů, kde ne všichni zainteresovaní mají nutně stejný zájem. Pohled na lidské zdroje může být například štěpen podle zájmů „stakeholders“ versus „stockholders“, tedy těch, kdo jsou zainteresovaní na procesech ze kterých sestává chod podniku a těch, kteří jsou zainteresovaní především na výkonech podniku (Bierema, D'Abundo, 2004). Pro organizaci či podnik je tedy typické sladování zájmů jednotlivých zainteresovaných skupin, což se týká i realizace profesního vzdělávání dospělých.

Společenský zájem na profesním vzdělávání dospělých je spojen s využitím potenciálního příspěvku učení a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu k ekonomickému a sociálnímu rozvoji, případně k řešení problémů ekonomický a sociální rozvoj ohrožujících. Tento zájem reprezentuje na národní úrovni především stát, v éře internacionalizace pak mezinárodní a nadnárodní instituce. Konkrétně jde o sladění nabídky a poptávky na trhu práce, řešení otázek zaměstnanosti a nezaměstnanosti, vyvažování negativních stránek demografického vývoje (v současnosti především stárnutí populace) a podobně.

Pro zajištění maximálního přínosu profesního vzdělávání dospělých pro všechny zainteresované je výhodné vždy hledat společný zájem a stavět na reciprocitě (Checchi, 2006), vzájemné důvěře a loajalitě. Ne vždy se však pocíťované zájmy všech stran shodují a může docházet ke střetům. Základem střetu je obvykle nevyrovnanost investic a přínosu pro některou stranu. Některé typické situace, které mohou nastat při podnikovém vzdělávání, demonstruje obrázek 7.3 (na str. 124), který dává do souladu náklady na vzdělávání a přínosy z pohledu zaměstnavatele z čistě ekonomické perspektivy.

Obrázek 7.3: Typické situace při investování do profesního vzdělávání zaměstnanců v podniku (Checchi, 2006, s. 26).



Z pohledu zaměstnavatele je ideálem situace reprezentovaná ve schématu prostorem A: zaměstnavatel v tomto prostoru zvyšuje investice do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců (znázorněno přerušovanou čarou), přičemž pozoruje přínos vzdělávání (znázorněno plnou čarou) např. v podobě vyšší produktivity práce, vyššího zisku a dalších přínosů pro organizaci/podnik. Situace B (ve schématu oddělená od A linkou b), kdy se náklady na vzdělávání blíží limitu potenciálních přínosů, je pro zaměstnavatele méně výhodná. Představuje vyšší míru rizika, že se investice do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců podniku v produktivitě práce či zisku nevrátí. Situace C pak představuje ekonomicky (pro organizaci/podnik) nevýhodnou situaci, kdy je investice vyšší než přínos. Z pohledu zaměstnance jsou všechny tyto situace pozitivní, situace A a B však pouze tehdy, když sám nepociťuje potřebu realizovat svůj potenciál k růstu, situace C pro něj potom představuje extrémně výhodnou situaci, kdy organizace/podnik investuje do zaměstnance více, než od něj může žádat zpět. Stát může také definovat jako pozitivní a přínosné situace B a C, která zajišťuje maximální investici do zaměstnance vedoucí k jeho potenciálnímu uplatnění jinde. Zde se zdá jako všestranně výhodná taková varianta sociální politiky státu v oblasti profesního vzdělávání, kdy stát podporuje zaměstnavatele v situaci B, čímž zvýší ochotu zaměstnavatelů riskovat při investicích do lidských zdrojů, zatímco situace C by logicky měla vést k participaci zaměstnance na nákladech na vzdělávání.

Toto schéma tedy pomáhá definovat situace a podmínky určující kdy a komu se vyplácí investovat do lidských zdrojů. Ukazuje mj. nevyužitý potenciál zisku

(situace B) a bod (průsečík přímek nákladů a přínosů), kdy se přestává ekonomicky vyplácet investovat do vzdělání (Checchi, 2006, s. 26). Na druhou stranu ovšem jiní autoři na základě výzkumu tvrdí, že i situace C je ve svém důsledku pro podnik pozitivní (Groot, van den Brink, 2007, s. 110). „Převzdělanost“, která takto vznikne, je zpravidla dočasná, nicméně činí pracovníka flexibilnějším a pomáhá mu zvládat jeho práci. Podmínkou však je, že si podnik po dobu dočasné převzdělanosti zaměstnance dokáže udržet, což je záležitostí podnikové kultury, odměňování a dalších faktorů.

Na problém neshody mezi zájmy zainteresovaných skupin se lze podívat také prostřednictvím obsahu vzdělávání. Leuven (2007, s. 38) rekapituluje výzkumy vhodnosti obecného a specifického tréninku zaměstnanců podniku. Zjišťuje, že obecný trénink, který má víceméně stejnou hodnotu na kterémkoliv pracovišti, je pro podniky rizikový, protože takto se vzdělávající jedinec bude muset být lépe zaplacen a je u něj vyšší riziko odchodu. Proto podniky preferují investice do specifického tréninku, který je vázaný na konkrétní pracoviště a nezvyšuje tak výrazně hodnotu pracovníka pro jiné firmy. Podniky se tedy chovají tak, aby minimalizovaly riziko: buď požadují od zaměstnance podíl na financování obecného tréninku, nebo se soustředí na trénink specifický.

K vyřešení potenciálních rozporů mezi zájmy hlavních zainteresovaných skupin (viz tabulka 7.2) se podniky snaží využívat některé z organizačních konceptů vázaných na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců: učící se organizace, inovační strategie, transformační řízení apod. (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2006). Tím dokládají význam profesního vzdělávání dospělých pro podnik či organizaci.

Tabulka 7.2: Srovnání perspektiv hlavních zainteresovaných skupin (podle Leuven, 2007)

Zájem	Účel participace na specifickém vzdělávání a výcviku	Účel participace na obecném vzdělávání a výcviku	Rizika participace zaměstnanců na vzdělávání a výcviku
Osobní	Přínos pro výkon současné profese.	Přínos pro uplatnitelnost, možnost změny profese či změny zaměstnavatele.	Bez zásadních rizik.
Organizace /podniku	Přínos pro efektivitu a produktivitu práce.	Přínos pro možnost dlouhodobého rozvoje flexibilních lidských zdrojů.	Obecné vzdělávání a výcvik mohou ohrožovat loajalitu vůči zaměstnavateli.
Společenský	Pro aktuální ekonomickou aktivitu.	Pro zaměstnatelnost a udržitelnost lidských zdrojů.	Bez zásadních rizik.

Systém profesního vzdělávání dospělých v České republice

Koncepční a programové dokumenty

Na začátku devadesátých let dvacátého století byl nastartován proces šíření konceptu celoživotního učení napříč dokumenty mezinárodních institucí⁴. S krátkým zpožděním se od konce devadesátých let celoživotní učení stává osou vzdělávací politiky a významnou součástí zpráv a programových dokumentů také v České republice (srov. České, 1999, Lidské, 1999). Následné strategické dokumenty, jako jsou Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá, 2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (Dlouhodobý, 2007), dokumenty týkající se lidských zdrojů v ČR (Lidské, 2003) a v neposlední řadě Strategie celoživotního učení ČR (2008) kladou v principiální obsahové shodě s Memorandem o celoživotním učení (2001) a návaznými dokumenty, jako je např. Lisabonskou strategii elaborující materiál Vzdělávání a odborná příprava v Evropě 2010 (2002) neopominutelný důraz na motivaci k učení a zajištění kvality vzdělávání. V tomto trendu pokračují také dokumenty, které se zabývají nejen školstvím, např. Národní rozvojový plán ČR 2007–2013 (2006), akční plány zaměstnanosti i nezávislé analýzy, jako např. Putování českou budoucností (Potůček a kol., 2003). Ze složení uvedených dokumentů je zjevné, že oblast profesního vzdělávání dospělých je významným hybatelem prosazení konceptu celoživotního učení.

Posledním z dokumentů na cestě k posílení významu celoživotního učení (a v jeho rámci profesního vzdělávání dospělých) je Strategie celoživotního učení ČR. Tento materiál vyzývá ke koncepčnímu řešení konkrétních systémových problémů. V oblasti profesního vzdělávání dospělých se konkrétně věnuje následujícím problémům (Strategie, 2008):

- Nízká účast dospělých na formálním vzdělávání.
- Nevyužívání potenciálu neformálního vzdělávání spojené s malým rozsahem kurzů, na kterých dospělí participují.
- Malá funkčnost systému rekvalifikací.
- Nízké zapojení do informálního učení.
- Relativně nízké výdaje podniků na vzdělávání.
- Roztříštěnost intervencí a problematická kontrola systému profesního vzdělávání.

Strategie celoživotního učení ČR zároveň dokládá význam, který evropské a české politické a programové dokumenty vztahují k profesnímu vzdělávání dospělých, mj. očekávání k roli vzdělávání dospělých jako nástroje sociální inkluze. Týká se to rovnosti ve vzdělávání, vzdělávání znevýhodněných skupin

⁴ Šlo především o tyto významné dokumenty: Vyučování a učení: k učící se společnosti (Evropská komise, 1995), Učení je skryté bohatství (UNESCO, 1996), Celoživotní učení pro všechny (OECD, 1996).

obyvatel a osob s jakkoliv ztíženým přístupem ke vzdělávání, dále vzdělávání seniorů apod. Tato zvláštní pozornost je nutná proto, aby rozvoj celoživotního učení paradoxně nevedl k rozvírání nůzek mezi sociálně, ekonomicky a vzdělanostně úspěšnými skupinami a skupinami ohroženými (empirické doklady o tomto efektu rozvoje systémů celoživotního učení podáváme např. v Šed'ová, Novotný, 2006). Otázkou však bezpochyby zůstává, zda znalostní společnost, tedy společnost, kde je vědění klíčem k rozdělení bohatství ve společnosti (viz Skovsgaard, 2006), nemá přímo ve svých základech vtělenou nerovnost, jakousi „propast učení“⁵ (Foley a kol., s. 183). Tuto „propast“ budeme dále dokladovat v empirických datech u ekonomicky aktivní populace.

Legislativní ošetření profesního vzdělávání dospělých v ČR

V první polovině devadesátých let dvacátého století se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) pokusilo zahájit legislativní proces vedoucí k ošetření oblasti vzdělávání dospělých. MŠMT rozpracovalo zákon o vzdělávání dospělých, nicméně tato snaha ztroskotala na negativní odezvě u zaměstnavatelů i u dalších ministerstev. Spory vznikly především u témat profesního vzdělávání dospělých. Odtud také vyplynula dlouhotrvající významná legislativní mezera v této oblasti⁶. MŠMT opakovaně odkládalo řešení oblasti vzdělávání dospělých až po vyřešení otázek legislativy týkající se počátečního vzdělávání (srov. Analýza, 2001, s. 13). Poněkud paradoxně tak prvním zákonem obecněji ošetřujícím oblast vzdělávání dospělých byl vysokoškolský zákon (rok 1998), který dal vysokým školám možnost nabízet placené kurzy celoživotního vzdělávání. Motivací pro toto rozhodnutí bylo mj. stálé zaostávání České republiky v mezinárodních srovnávaních, pokud jde o participaci na vysokoškolském vzdělávání (stav rekapituluje mj. Česká, 2003, s. 38 a 39).

Další významnou legislativní normou, která přispěla k ošetření vybraných otázek profesního vzdělávání dospělých, je školský zákon z r. 2004. Ten v zájmu posílení přístupu ke vzdělávacím příležitostem nabízených školami ustanovuje pro střední školy a vyšší odborné školy možnost poskytovat kvalifikační studium formou dálkovou, večerní, distanční a kombinovanou. Další vzdělávání dostává prostor ve školách i díky možnosti provádět jednotlivé zkoušky, případně odborné pomaturitní a specializační kurzy a také rekvalifikace vedoucí k certifikaci podle příslušných vyhlášek a zákonů.

Teprve v polovině prvního desetiletí nového století se podařilo dojít v přípravě legislativy pro další vzdělávání ke stavu, kdy vláda České republiky 20. 4. 2005 schválila věcný záměr zákona o dalším vzdělávání, který připravilo MŠMT. Tento

⁵ Tzv. „learning divide“.

⁶ Sadu přibližně třiceti zákonů a norem ustanovujících vzdělávací a kvalifikační nároky ve vztahu k jednotlivým profesím text vědomě pomíjí a pracuje pouze s právními normami ošetřujícími problematiku obecněji.

záměr vycházel z potřeby integrovat formální a neformální vzdělávání a informální učení na horizontálně i vertikálně prostupné bázi (srov. Zákon, 2005, s. 1) a směřoval především do oblasti profesního vzdělávání dospělých. Tento zákon byl přijat jako Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb. Zároveň však bylo zjevné, že zadání bylo od počátku omezeno mnohými podmínkami ekonomického charakteru, což se ukazuje při nahlédnutí do příslušných zdůvodnění. Záměr vychází z představy, že „je žádoucí nabídnout uživatelům dalšího vzdělávání takovou právní úpravu, která:

- umožní zhodnotit dosažené vzdělání mimo vzdělávací soustavu transparentním a objektivním způsobem,
- navrhne objektivní způsob ověřování dosaženého vzdělání mimo vzdělávací systém,
- vytvoří účastníkům dalšího vzdělávání předpoklady pro lepší uplatnitelnost na trhu práce,
- nabídne zaměstnavatelům lepší přehled o skutečném obsahu získaných certifikátů,
- usnadní orientaci účastníků a poskytovatelů dalšího vzdělávání v nabízených kurzech,
- nebude příliš náročná pro státní rozpočet (Zákon, s. 1).

Národní rozvojový plán 2007–2013 (Národní, 2006) vznikající souběžně se zmíněným zákonem už s přijetím tohoto zákona počítal jako významným prvkem rozvoje vzdělávání dospělých, včetně některých systémových prvků, které zákon explicitně jmenuje a které je třeba doplnit: Národní soustavu kvalifikací a Národní soustavu povolání (první z nich začal vznikat v roce 2006).

V roce 2008 tedy v České republice existuje sada zákonů, které profesní vzdělávání dospělých částečně zakotvují. Zákonná norma, která by ještě obecněji řešila otázky systému vzdělávání dospělých, včetně rozdělení pravomocí, ošetření financování vzdělávání dospělých a souvisejících aktivit ze státního rozpočtu a další aspekty, však neexistuje. K nedokončenému celkovému obrazu příslušné české legislativy patří také skutečnost, že existující normy se liší v terminologii a v konceptuálním vymezení oblasti, čímž se zakládá mírný chaos ve výkladu těchto norem jak pro účely právní, tak pro účely odborné.

Situaci v řešení otázek dalšího vzdělávání poněkud komplikuje nejasnost kompetencí v této oblasti, která spadá do působnosti dvou resortů. Především jde o působnost MŠMT, kde je oblast vzdělávání dospělých na úrovni státu i kraje obsažena v záměrech rozvoje vzdělávací soustavy, a o působnost Ministerstva práce a sociálních věcí, které tuto věc učinilo součástí národní i krajských strategií rozvoje lidských zdrojů.

Stav profesního vzdělávání dospělých v České republice podle vybraných indikátorů kvality

Posouzení stavu profesního vzdělávání dospělých je komplexním úkolem, při kterém je třeba kombinovat rozmanité zdroje dat a uspořádat informace různého charakteru. Pro organizaci dat lze využít systém indikátorů kvality tak, jak je nastiňuje Evropská zpráva o indikátorech kvality celoživotního učení (European, 2002). Z této sady patnácti indikátorů⁷ se následující analýza vyjadřuje k otázkám přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých a participace na něm (srov. European, 2002, s. 40–46) s přihlédnutím k otázkám rovnosti ve vzdělávání v následující logice:

- Přístupnost profesního vzdělávání dospělých – přezkoumání kapacity systému a vyváženosti nabídky a poptávky.
- Participace na profesním vzdělávání dospělých – nejen zjištění podílu participujících na vzdělání v celé populaci a rozsahu jejich participace, ale také přezkoumání motivace k participaci a vazby participace na růst kompetencí pracovníků.
- Otázka rovnosti přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých je řešena jako srovnání reálné participace skupin ekonomicky aktivních dospělých (podle sektoru ekonomiky, sociálních a demografických charakteristik) se záměrem popsat reálnou distribuci profesního vzdělávání mezi těmito skupinami.

Vyřešení těchto otázek je předpokladem pro možnost celkově se vyjádřit k aktuálnímu stavu i perspektivám profesního vzdělávání dospělých v ČR. Cílem je prověřit, zda současný stav profesního vzdělávání dospělých naplňuje nemalá očekávání, která jsou k němu vztažena.

Empirická složka textu je založena na datech z citovaných veřejně přístupných zdrojů nebo z dat našeho výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005*. Není-li uvedeno jinak, pak u těchto dat pracuji pouze s respondenty ekonomicky aktivními, tzn. že údaje se týkají zaměstnanců (ať už na celý či částečný úvazek, celkem 686 respondentů), soukromých podnikatelů a živnostníků (114), jedinců ve svobodném povolání (5) a pracujících důchodců (15), celkem 821 respondentů⁸. Vzorek je reprezentativní pro ekonomicky aktivní dospělé v ČR.

Kapacita systémů profesního vzdělávání dospělých v ČR

Základní podmínkou funkčního profesního vzdělávání dospělých je existence dostatečných kapacit systémů, které vzdělávání poskytují, případně otevírají

⁷ Uvedená zpráva rozděluje indikátory do čtyř skupin (A. Dovednosti, kompetence a postoje, B. Přístupnost a participace, C. Zdroje pro celoživotní učení, D. Strategie a systémy), které víceméně pokrývají celou oblast.

⁸ Pokud se v jednotlivých tabulkách objevují čísla nižší, pak jsou důvodem chybějící data u jednotlivců zařazených do vzorku.

prostor pro učení. V první řadě jde o vzdělávací instituce všeho druhu, od škol-ských institucí přes vzdělávací agentury, neziskové organizace až po podnikové vzdělávací systémy. Pro celý stávající systém je pozitivní, že profesní vzdělávání dospělých má v ČR velmi pevné kořeny. Ty jednak reprezentuje tradičně sofistikovaný systém odborného školství a také podnikové vzdělávání, které má v ČR významnou tradici.

Školy poskytující střední a vyšší vzdělávání (jak už bylo uvedeno v rozboru legislativního ošetření oblasti profesního vzdělávání dospělých) mohou nabízet formální i neformální vzdělávání pro dospělou populaci, ucelená studia i dílčí zkoušky. Jen menšina (přibližně 20 %) škol tuto příležitost využívá, další skupina škol však nějakým způsobem poskytuje kapacitu školy, případně pronajímá prostory školy pro účely vzdělávání dospělých (Rychlá, 2008). V těchto číslech však figurují školy základní a střední, přičemž oblast profesního vzdělávání dospělých je otevřena především aktivitám odborného školství. Přesné údaje k dispozici nejsou, nicméně z dalších údajů lze usuzovat, že nejméně 40 % odborných škol se vzdělávání dospělých (a to především profesně orientovanému) věnuje.

V oblasti neformálního vzdělávání je situace také poněkud nepřehledná. Nabídka vzdělávání je dána situací na trhu vzdělávacích aktivit tak, jak se ustanovil po r. 1989, mj. vlivem ekonomické transformace. Současný stav institucí v oblasti profesního vzdělávání dospělých je určen především tím, jak se po r. 1989 uvolněný vzdělávací trh vyrovnal s nově formulovanou poptávkou. Tradičně silný systém podnikového vzdělávání, vnímaný jako důležitá složka fungování národního hospodářství, se v souvislosti s restrukturalizací ekonomiky z větší části rozpadl. Pracovníci dříve angažovaní v podnikovém vzdělávání stáli u vzniku nových vzdělávacích institucí a podíleli se na živelném rozvoji institucionální základny pro vzdělávání dospělých, kde především v počátku byla na trhu zřetelná nevyváženost nabídky a poptávky. Živelně vzniklý systém neškolských vzdělávacích institucí prokázal překvapivou flexibilitu v reakcích na potřeby transformující se společnosti, ať už řešením problematiky rychle rostoucí poptávky po určitých odbornostech (typické to je pro administrativní a ekonomické profese), poptávky po rozšíření znalosti cizích jazyků atd.

Dnes se v České republice odhaduje počet vzdělávacích institucí, agentur a firem až na 3 000, ne všechny ale samy sebe označují jako vzdělávací, někdy spíše jako poradenské či konzultační. Některé z těchto agentur mají akreditaci MŠMT, jiné ne a ani o ni neusilují, neboť v jejich segmentu vzdělávacího trhu to není nezbytné.

Druhou stránkou tohoto problému je, že většina zmíněných vzdělávacích institucí, agentur a firem je velmi malá a má jen omezenou nabídku služeb – 45 % z nich nabízí maximálně pět kurzů (Lidské, 2003, s. 102). Takovéto struktury mohou jen obtížně zvládat i podpůrné činnosti, jako jsou identifikace a analýza vzdělávacích potřeb, informační a poradenský servis, zajištění akreditace atd.

Dalším významným aktérem profesního vzdělávání dospělých jsou zaměstnavatelé, kteří ve své většině zajišťují profesní vzdělávání a rozvoj pro zaměstnance, ať už vlastními silami, nebo zajištěním vzdělávacích aktivit vnějšími partnery, kterými jsou výše diskutované vzdělávací instituce. Z dostupných údajů je zřejmé, že tento druh aktivity vyvíjí většina podniků, např. podle výzkumu Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005 (Další, 2008, s. 10) poskytovalo svým zaměstnancům profesní vzdělávání 61 % podniků. Pro zajištění vzdělávání zaměstnanců podniky kombinují interní a externí poskytovatele, přičemž trendem je zřejmě postupné navyšování podílu interně poskytovaného vzdělávání.

Podle realizovaných šetření více než 80 % podniků v České republice spolupracuje v oblasti vzdělávání s nějakou soukromou vzdělávací institucí (Podkladové, 2003) a většina podniků (60 %) dokonce „dává přednost zajištění vzdělávání svých zaměstnanců externími poskytovateli“, přičemž 30 % vzdělávání zajišťuje vlastními silami (Lidské, 2003). Jen 9 % podniků má k dispozici vlastní či sdílené vzdělávací středisko (Další, 2008). Tyto údaje jednoznačně svědčí o tom, že v České republice v podnikovém vzdělávání převažuje tzv. outsourcing.

Výzkum „Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005“ (Další, 2008) zahrnoval i některé přístupy k rozvoji zaměstnanců podniku, které jsou na pomezí neformálních a informálních učebních aktivit: vzdělávání na pracovišti, rotace pracovních míst, účast na vzdělávacích kroužcích nebo kroužcích kvality, samostudium atd. O skutečné náplni těchto forem, stejně jako u některých dalších, jako jsou mentoring a tutoring, reflektivní praxe apod., se ovšem stále dá spíše spekulovat, neboť jsou k dispozici jen velmi kusé informace (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2006).

Seriozní komplexní reflexe aktivit na pomezí neformálního a informálního učení v rámci profesního vzdělávání dospělých prozatím není možná, neboť jsou k dispozici pouze dílčí data. Přesto se však zdá, že se tyto přístupy začínají prosazovat a začínají být reflektovány coby plnohodnotná součást profesního vzdělávání dospělých. Z některých výzkumů z poslední doby (především Další, 2008, s. 9) vyplývá, že čas strávený těmito učebními a vzdělávacími aktivitami podniky začínají započítávat do celkové doby vzdělávání. I díky tomu je možné, aby – navzdory výše zmíněné převaze outsourcingu podnikového vzdělávání – v rámci celkového času zaměstnanec stráveného vzděláváním větší část vzdělávání proběhla v rámci interních podnikových aktivit (56 %), zatímco čas strávený na vzdělávání mimo podnik představuje jen 44 %.

Existující institucionální základna je zdrojem poměrně široké nabídky možností profesního vzdělávání dospělých. Zounek, Novotný, Knotová a Čiháček (2006) provedli analýzu nabídky a dospěli ke kvalifikovanému odhadu téměř 40 000 nabízených vzdělávacích aktivit na trhu vzdělávání dospělých v České republice. Jde pouze o tu část nabídky, která je dostupná na trhu, lze však předpokládat, že se do značné míry obsahem i formou kryje s vnitropodnikovým vzdělá-

váním. Autoři také konstatují, že informace o nabídce jsou sice díky informačním technologiím široce dostupné, pro zájemce o vzdělávání však neexistují snadné cesty, jak v nabídce hledat (chybí širší databáze) a jak poučeně vybírat. Mnohé informace jsou neúplné a některé zásadní zcela chybí, jako například přístup k hodnocení kvality vzdělávací akce. Poradenské a informační služby oblast systematicky nepokrývají.

Významnou součástí nabídky nově představuje také možnost zapojení vzdělávacích institucí do procesů ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (viz podkapitola Legislativní ošetření profesního vzdělávání dospělých v ČR). Z dílčích dostupných dat např. vyplývá, že do tohoto systému je zapojeno nebo se hodlá zapojit téměř 40 % škol v ČR, data o dalších institucích nejsou k dispozici.

Lze tedy konstatovat, že v ČR existuje rozsáhlý a dynamický trh profesního vzdělávání dospělých schopný uspokojit většinu poptávky. Chybějící systémové prvky (databáze, kontrola kvality atd.) a nedostupnost informací však činí trh značně nepřehledným. Potřeba informačních a poradenských služeb je zde zjevná.

Participace na profesním vzdělávání dospělých

Formální vzdělávání, tedy vzdělávání směřující k získání stupně vzdělání, které probíhá ve školských institucích, představuje nemalé počty studujících; v tzv. ostatních formách studia⁹ ve školním 2006/2007 studovalo přibližně 103 000 lidí (viz tabulka 7.3), přesto jsou tato čísla při srovnání s počty účastníků neformálního vzdělávání jen pouhým zlomkem celkového počtu vzdělávajících se dospělých.

Tabulka 7.3: Počet lidí vzdělávajících se v tzv. ostatních formách studia ve školním roce 2006/2007

Instituce	Počty studujících
Vysoké školy	85 815
Vyšší odborné školy	4 954
Střední odborné školy	9 240
Střední odborná učiliště	1 793
Gymnázia	904
Celkem	102 706

Zdroj: Statistická ročenka České republiky, 2007

⁹ Ostatními formami studia jsou podle § 25 školského zákona denní, večerní, dálková, distanční a kombinovaná.

Participace na formálním vzdělávání v dospělosti není i přes uvedená čísla vůbec běžnou věcí. Ve vzorku ekonomicky aktivních občanů (podle výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005*) jen 10 % dospělých pokračovalo ve studiu směřujícím ke stupni vzdělání s časovým odstupem od počátečního vzdělávání, a to nejčastěji ve studiu vedoucím k maturitě (36 %), k dokladu o absolvování pomaturitního studia nebo vyššího odborného stupně vzdělání (23 %), k dokladu o vysokoškolském studiu (21 %), méně už k získání dokladu o vyučení (11 %)¹⁰.

Poněkud méně přehledné jsou údaje o neformálním profesním vzdělávání dospělých, nicméně k dispozici jsou poměrně výmluvná data z mnohých empirických šetření. Ta v principu vypovídají o tom, že současnou situaci v ČR můžeme považovat za střednědobě stabilizovanou s tendencí k mírnému růstu. Z průzkumu konaného v roce 1996 v rámci projektu „The Cranfield Project on European Human Resource Management“ vyplývá, že vzdělávání se účastnilo v průběhu jednoho roku 23 % zaměstnanců zkoumaných podniků v ČR (Alternativní, 1999, s. 40). Další výzkumy realizované v devadesátých letech podobnou metodou, tzn. šetřením ve vzorku podniků, se opakovaně pohybují okolo tohoto údaje: výzkum agentury AMD z roku 1996, výzkum Svazu průmyslu a dopravy z roku 1998, prezentují výsledek zpravidla 30 % zaměstnanců, kteří se podíleli na vzdělávání (Alternativní, 1999, s. 41), přičemž mírný růst dokládá údaj 37,6 % podle ČSÚ (Další, 2008) a 38,2 % podle našeho výzkumu.

Výzkumy Českého statistického úřadu naznačují, že tato čísla nelze zobecnit na lidské zdroje v České republice. Fakt, že výše uvedená šetření se týkala kategorie zaměstnanců a opomíjela ostatní skupiny v produktivním věku, znamená, že uvedené údaje jsou ve vztahu k celé populaci mírně nadhodnoceny. Český statistický úřad (Výsledky, 2004) na základě dotazování v domácnostech dospěl ke konstatování, že neformální výuky v průběhu roku se alespoň v minimálním rozsahu účastnilo 16,4 % dospělých produktivního věku.

Distribuce profesního vzdělávání ve skupinách ekonomicky aktivních dospělých

Existující studie prokazují, že distribuce profesního vzdělávání dospělých je značně nerovnoměrná a variuje podle oboru či velikosti organizace. Podíl podniků, které poskytují vzdělávání svým zaměstnancům, se pohybuje mezi 60 až 100 % podniků podle velikosti (Další, 2008), přičemž výrazně nižší je podíl v kategorii malých podniků, zatímco velké podniky o počtu zaměstnanců 500 a více profesní vzdělávání bez výjimky nabízejí. Podíl podniků nabízejících vzdělávání se liší také podle oboru činnosti a pohybuje se mezi 46–90 % (Lidské, 2003, s. 83).

¹⁰ Tyto údaje se týkají ekonomicky aktivních respondentů, proto se mírně odlišují od podílů, které uvádíme ve 3. kapitole, neboť tam jsou vztaženy k celému souboru respondentů.

Výrazné rozdíly v podílu na vzdělávání jsou opakovaně nacházeny mezi skupinami ekonomicky aktivních podle vzdělání a podle charakteru práce. Starší šetření ČSÚ ukazují rozptyl v zapojení do vzdělávání od 6 % do 29 % (Výsledky, 2004). V roce 1996 byla „průměrná délka dalšího odborného vzdělávání ... asi 8 dní za rok u manažerů, asi 7 dní u techniků, 5 dní u úředníků a 3 dny u dělníků“ (Alternativní, 1999, s. 40). Rozdíly jsou také mezi pracovníky v různých odvětvích, a to markantní: od 6 % v kategorii ubytování a stravování po 36 % v kategorii finančního zprostředkování (Výsledky, 2004).

Náš výzkum *Vzdělávání dospělých-2005* tyto výsledky zcela potvrzuje, neboť jak jsme již ukázali v kapitole 4., existuje silný vztah mezi vzděláním a účastí na neformálním profesním vzdělávání dospělých. Typ hlavní ekonomické aktivity je další významnou proměnnou, která zásadně spoluurčuje participaci na neformálním vzdělávání. Nejbližší mají k neformálnímu profesnímu vzdělávání zaměstnanci, jejichž vzdělávání je zřejmě silně podpořeno zaměstnavatelem. Toto exkluzivní postavení vzdělávání zaměstnanců je viditelné např. ve vztahu k soukromým podnikatelům a živnostníkům, ale především ve vztahu k dočasně ekonomicky neaktivním skupinám obyvatel¹¹. Kontrast podílu na neformálním vzdělávání mezi zaměstnanci a např. nezaměstnanými či osobami na rodičovské dovolené je markantní (viz tabulka 7.4).

Tabulka 7.4: Podíl na profesním vzdělávání u vybraných typů ekonomické aktivity

Typ ekonomické aktivity	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Zaměstnanec na plný úvazek	39,4 %
Soukromý podnikatel, živnostník	30,4 %
Nezaměstnaný	7,9 %
Rodičovská dovolená	7,4 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

Významnou (i statisticky) souvislost s podílem na neformálním profesním vzdělávání vykazuje také profesní kategorie, do které se respondent řadí. Nejčastěji se profesně vzdělávají nižší řídicí pracovníci, odborní pracovníci a vyšší řídicí pracovníci. To odpovídá mezinárodnímu trendu klást důraz na oblast řízení a kontroly lidí (Lidské, 1999). Opět se níže v těchto údajích umisťují soukromí podnikatelé (ať se zaměstnanci nebo bez zaměstnanců). Nejnižší čísla jsou samozřejmě spojena

¹¹ Pro vyhodnocení této položky byly zařazeny do analýzy i kategorie ekonomicky dočasně neaktivních. Všechny ostatní statistické analýzy byly provedeny pouze pro kategorie ekonomicky aktivních osob.

s pozicemi vyžadujícími nejnižší vzdělání (viz tabulka 7.5). Poněkud překvapivě se mezi kategoriemi s nižší participací na neformálním vzdělávání ocitá kategorie kvalifikovaných dělníků, kteří jsou v některých zemích (např. USA) vnímáni jako součást skupiny tzv. „chytrých pracovníků“ (Deset, 2003) a od kterých se podíl na vzdělávání obvykle očekává.

Tabulka 7.5: Podíl na profesním vzdělávání podle profesní kategorie

Profesní kategorie	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Nižší řídicí pracovník	64,9 %
Odborný pracovník	62,1 %
Administrativní pracovník	52,6 %
Technik, mistr	50,9 %
Vyšší řídicí pracovník	50,0 %
Zemědělec	41,7 %
Podnikatel se zaměstnanci	35,5 %
Podnikatel bez zaměstnanců	30,4 %
Kvalifikovaný dělník	28,5 %
Manuálně pracující v obchodě	25,0 %
Obchod, služby	21,5 %
Nekvalifikovaný dělník	18,9 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

Významné rozdíly v participaci na profesním vzdělávání můžeme najít také podle oboru působení (viz tabulka 7.6 na str. 136). Zdá se, že se vysoká úroveň participace na profesním vzdělávání dospělých týká skutečně především oborů, které spadají do kategorie sekundárních služeb (viz pasáž Kontext určující význam profesního vzdělávání dospělých); zřetelné je to v případě účasti na neformálním vzdělávání (pro analýzu participace na formálním vzdělávání v dospělosti data v rozsahu $n = 69$ nepostačují). Mezi ostatními obory se kvůli zvolené struktuře oborů poněkud ztrácí některé kategorie „chytrých pracovníků“ (správci sítí, asistenti, lékařští technici atd.).

Tabulka 7.6: Podíl na profesním vzdělávání podle oboru působení

Obor působení	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Školství a vzdělávání	66,7 %
Finance, bankovníctví	57,1 %
Zdravotnictví	56,1 %
Armáda, policie	55,6 %
Veřejná správa	53,8 %
Zemědělské obory	48,4 %
Ekonomie	44,4 %
Technické obory	33,6 %
Služby	26,0 %
Umělecké obory	21,4 %
Jiné obory	28,9 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

A konečně v datech vidíme také významné regionální rozdíly v participaci na profesním vzdělávání (viz tabulka 7.7). Nelze však nalézt souvislost s údaji charakterizujícími ekonomické parametry jednotlivých krajů – jak ve vztahu k nezaměstnanosti, tak i k HDP vykazuje míra participace na vzdělávání v krajích téměř dokonalou nezávislost (korelační koeficienty $r = 0,03$ a $r = 0,01$).

Tabulka 7.7: Podíl na profesním vzdělávání podle krajů v kontextu míry nezaměstnanosti a ekonomické produktivity

Kraj	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání	Nezaměstnanost za rok 2005 (v %)	HDP na hlavu v roce 2005 (v % průměru ČR)
Karlovarský	70,0 %	10,9	80
Vysočina	61,5 %	6,8	86
Zlínský	59,1 %	9,4	82
Jihomoravský	48,1 %	8,1	94
Jihočeský	48,9 %	5,0	89
Praha	39,6 %	3,5	202
Středočeský	33,7 %	5,2	94
Ústecký	31,9 %	14,5	85
Pardubický	26,2 %	5,6	85
Královéhradecký	34,7 %	4,8	90
Liberecký	24,3 %	6,5	81
Plzeňský	23,9 %	5,1	93
Moravskoslezský	23,3 %	13,9	82
Olomoucký	25,4 %	10,0	78

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005, Statistická ročenka ČR, 2006*

Závěry

Výzkumy vážící se k otázkám vzdělávání dospělých v České republice v posledním období ukazují, že profesní vzdělávání dospělých je velmi významnou, kvantitativně rostoucí složkou celoživotního učení a že pracovní a profesní kontext je rozhodující determinantou motivace a participace na vzdělávání pro dospělé.

Tato kapitola na základě rozboru příslušných dokumentů, analýzy veřejně dostupných statistických údajů i výsledků našeho empirického výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005* přináší svědectví o existujících tenzích a paradoxech spojených s profesním vzděláváním dospělých. Zdá se, že některé tenze jsou generovány na úrovni vzdělávací politiky České republiky, kde jsou jen pomalu a někdy spíše nahodilě – pod vlivem politiky Evropské unie či na základě možnosti financovat některé aktivity – řešeny problémy v systému nastřádané.

Také naše analýzy empirického materiálu znovu, stejně jako mnoho jiných, přinášejí doklady o tom, že teze o celoživotním učení pro všechny jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidských zdrojů jsou stále ještě spíše snem než realitou. Potvrzujeme to zde na poli profesního vzdělávání dospělých. Výrazná nerovnost v participaci na vzdělávání dospělých je do značné míry výrazem ekonomických a sociálních trendů, což se projevuje mimo jiné rozdíly v participaci mezi zástupci různých profesních skupin. Profesní vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení se tak stává namísto zbraně proti nerovnosti spíše nástrojem ještě větší stratifikace společnosti. To může ohrozit cíle práce na poli rozvoje lidských zdrojů – jak rozvoj potenciálu lidských zdrojů, tak i širší sociální cíle týkající se zásadních témat rovnosti příležitostí a sociální inkluze.

Pokud vezmeme v potaz další souvislosti pojmenované v této kapitole, pak nerovnost v přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých můžeme interpretovat jako výraz nedůsledného uplatňování konceptu celoživotního učení vzdělávací politikou, která nedokáže vytvářet prostor k synergii individuálních, organizačních a sociálních potřeb. Možná by ale takový soud byl nespravedlivý, protože jak dokládá Skovsgaard (2006), vědění je základem stratifikace znalostní společnosti, tudíž podpora učení, podpora nabývání vědění, přirozeně vede k posilování nerovnosti. To samozřejmě neznamená, že by učení se a vzdělávání nemělo být podporováno – prospěch z učení pro celou společnost je zjevný, navíc vhodná vzdělávací politika může zabránit přílišnému prohloubení „propasti učení“.

Bohužel je třeba také konstatovat, že i tato kapitola v mnoha aspektech trpí neúplností informací, což limituje naše možnosti interpretace situace. Velmi slabě je zmapovaná oblast informálního učení, případně sebevzdělávání v profesním kontextu. Otevřenou kapitolou je také fungování trhu profesního vzdělávání dospělých, který je sice velmi pružný, současně však značně nepřehledný. Není tedy jasné, do jaké míry nabídka odpovídá potřebám všech, kdo definují poptávku, tzn. jednotlivců, organizací i státu. Míra shody potřeb a nabídky vzdělávacími institucemi je jen slabě reflektovaná a jen zřídka tato reflexe vychází z komplexního

hodnocení vzdělávacích potřeb jednotlivce, organizace či podniku a z hodnocení sociálních a ekonomických trendů.

Otázkou také je, do jaké míry si všechny skupiny zainteresovaných aktérů uvědomují nutnost sladit své zájmy a přebírat odpovědnost za jejich realizaci: Do jaké míry si zaměstnavatelé uvědomují svou odpovědnost za vzdělávání a celoživotní učení svých pracovníků? Do jaké míry je stát ochoten a schopen podporovat vzdělávání a celoživotní učení občanů? A do jaké míry je připraven za vzdělávání nést odpovědnost jednotlivce?

Z obecnějšího pohledu můžeme konstatovat, že stále existuje mnoho nedořešených otázek týkajících se jak legislativy, tak i zabezpečení fungujícího systému profesního vzdělávání lidských zdrojů. Jejich řešení v českém prostředí musí nepochybně zahrnovat (1) doplnění legislativy o chybějící články a sladění platné legislativy; (2) vytvoření systémového prostoru pro hledání synergií (mezi státním, nestátním a privátním sektorem, mezi systémy formálního, neformálního vzdělávání a podpory informálního učení, mezi praxí, vzdělávací a sociální politikou); (3) sladění investic státního, nestátního a privátního sektoru a spoluúčasti jednotlivců na financování profesního vzdělávání dospělých; (4) zabezpečení a další rozvoj lidských zdrojů pro fungování systému profesního vzdělávání dospělých a rozvíjení jejich expertízy.

Při intenzivnější snaze o řešení těchto otázek bude pravděpodobněji než dnes, že případná výraznější podpora profesního vzdělávání dospělých povede k žádoucím a rozpoznatelným krátkodobým, střednědobým a dlouhodobým efektům pro jednotlivce, organizace i stát.

Literatura

- Alternativní přístupy k financování celoživotního vzdělávání. Národní zpráva pro OECD. Česká republika* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 1999, 86 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/nvf/cz/alternativni_financovani.pdf
- Analýza vzdělávací politiky. Vzdělávání a odbornost.* Praha: ÚIV, 2001. 150 s.
- BARROW, R., KEENEY, P. Lifelong Learning and Personal Fulfillment. In *International Handbook on Lifelong Learning*. London: Kluwer, 2001. s. 53–60.
- BIEREMA, L. L., D'ABUNDO, M. L. HRD with a conscience: practicing socially responsible HRD. *International Journal of Lifelong Education*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 443–458.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha: MŠMT, 2001. 98 s.
- BÜCHNER, A. *Technický vývoj a jeho vliv na odborné kvalifikace* [online]. Soest: State Institute for School in North Rhine-Westphalia, 2004. 34 s.

- [cit. 15.3. 2001]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/elf/file.php?file=/159/Technicky_vyvoj.pdf
- Česká republika 2003. *Deset let udržitelného? rozvoje.* Praha: Univerzita Karlova, 2003. 72 s.
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu ČR do EU.* Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s.
- Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2008. [cit. 11. 10. 2008]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3311-08>.
- DEHMEL, A. *The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England.* Oxford: Symposium Book, 2005. 96 s.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Praha: MŠMT, 2005. [cit. 10. 4. 2008]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf
- DOLAN, S. L., SCHULER, R. S. *Humane Resource Management. The Canada Dynamic.* Scarborough: Nelson Canada, 1994. 620 s.
- Europe in figures – Eurostat yearbook 2005* [online]. Brussels: European Commission, 2005 [cit. 3. 6. 2008]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-05-001/EN/KS-CD-05-001-EN.PDF
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* [online]. Brussels: European Commission, 2002, 95 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf
- FOLEY, G. a kol. *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era.* Maidenhead: Open University Press, 2004. 334 s.
- GROOT, W., Van den BRINK, H. M. Overeducation in the labour market. In HARTOG, J., Van den BRINK, H. *Human Capital. Advances in Theory and Evidence.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. s. 101–112.
- CHAPPELL, C. a kol. *Reconstructing the Lifelong Learner.* London: Routledge Falmer, 2003. 198 s.
- CHECCHI, D. *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 195 s.
- JAUHAINEN, A., ALHO-MALMELIN, M. Education as a Religion in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*. 2004, roč. 23, č. 5, s. 459–474.
- Lidské zdroje v České republice.* Praha: NVF, ÚIV, 1999. 220 s.
- Lidské zdroje v České republice.* Praha: NVF, 2003. 239 s.
- LEUVEN, E. Returns to training. In HARTOG, J., Van den BRINK, H. *Human Capital. Advances in Theory and Evidence.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 38–51.
- Memorandum o celoživotním učení.* [online] Brusel: Evropská komise, 2000. [cit. 7. 3. 2006]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

- Národní rozvojový plán ČR 2007 – 2013* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2006, 206 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/uploads/old/1141122325.materi-l-nrp---iii.-nrp-upraveny---str-113-a-124.pdf>
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s.
- PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000. 328 s.
- Podkladové studie a materiály ke studii „Identifikace nedostatku kvalifikací na českém trhu práce“* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2003. 175 s. [cit. 10.10. 2008]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/podkladove_studie.pdf
- POJEROVÁ, Š., SVÁTEK, T., BOJANOVSKÝ, M. *Proč a jak dělat průzkumy spokojenosti* [online]. Prague: Expertis, 2008. 3 s. [cit. 15.9. 2008]. Dostupné z: http://www.expertis.cz/soubory/infomarket/hodnoceni/0603-04_pruz_spok_poj_hrm_web.pdf
- POL, M., NOVOTNÝ, P., ŠIMBEROVÁ, Z., CHALOUPKOVÁ, L. Competence Development as Workplace Learning in the Czech Republic. In CHISHOLM, L., FENNES, H., SPANNRING, R. (eds) *Competence Development as Workplace Learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2007.
- POTŮČEK, M., a kol. *Putování českou budoucností*. Praha: CESES FSV UK, 2003. 366 s.
- Rychlá šetření 2/2008* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2008, 48 s. [cit. 10. 10. 2008]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/soubor/3327>
- SKOVSGAARD, J. Changes in Society Impact Education. *Lifelong learning in Europe*, 2006, č. 2, s. 130–136.
- STACKE, E. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. 154 s.
- Statistická ročenka České republiky 2006* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2007 [cit. 10. 11. 2008]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3311-08>
- Statistická ročenka České republiky 2007* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2008 [cit. 10. 11. 2008]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/publ/10n1-07-2007>
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2008. 78 s.
- ŠEĐOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140–151.
- Výsledky ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání* [online]. Praha: ČSÚ, 2004 [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-za_rok_2003

- YOUNG, B. Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 2004, roč. 6, č. 2, s. 129–145.
- Zákon o dalším vzdělávání a jeho místo v systému dalšího vzdělání. Tisková zpráva* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2005. 1 s. [cit. 15. 6. 2005]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103294&CAI=38
- ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 152–163.